مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة الثالثة – العدد الخامس
جمادى الآخرة ١٤٤٧ هـ – ديسمبر ٢٠٢٥ م
Vol. 03, No. 5, Dec. 2025

اختبارات اللغة

Journal of Language Testing

تقويم اختبار تحديد المستوى اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تحليلية في ضوء الكفايات القبلية اللازمة للالتحاق بالبرنامج

نحو تصور منهجي لتقييم مهارة التحدث في العربية لغةً ثانية: قراءة في التداخل اللغوي والسياق الثقافي

تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية كلغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية

استعراض كتاب "الميسّر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية"

استعراض كتاب "الاختبارات اللغوية"

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

السنة الثالثة - العدد الخامس
جمادى الآخرة ١٤٤٧ هـ - ديسمبر ٢٠٢٥ م
Vol. 03, No. 5, Dec. 2025

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة

Journal of Language Testing

www.ksaa.gov.sa

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

المشرف العام على المجلة

أ. د. عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير

أ. د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ
رئيس التحرير

د. خالد بن عبدالله الصقير
مدير التحرير

د. سارة بنت محمد السريّع
أمينة المجلة

هيئة التحرير

أ. د. حسن بن محمد الشمراني
أ. د. سعيد بن عبدالله الدوسري
أ. د. عبدالله بن عبدالوهاب الفريدان
أ. د. وليد بن أحمد العناتي

الهيئة الاستشارية

د. أحمد السقوفي (السعودية)
أ. د. خالد جمال المحمدي (العراق)
أ. د. خليل الحربي (السعودية)
أ. د. راشد المحرزي (عمان)
أ. د. محمد صلاح الدين سالم (مصر)
د. محمد عبدالخالق (السودان)
أ. د. محمد كنتاوي (الجزائر)
أ. د. هنادا طه (لبنان)

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم عن طريق:

البريد الشبكي: jlt@ksaa.gov.sa

هاتف: 00966112587269 - 00966112581069

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

المملكة العربية السعودية

www.ksaa.gov.sa

صفة المجلة:

مجلة اختبارات اللغة هي مجلة علمية محكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية بدءا من عام (١٤٤٥هـ / ٢٠٢٣) وهي متخصصة في مجال التقييم اللغوي، وتشمل اختبارات اللغة، والتقييم اللغوي، والقياس، وما يتبعها من تفرعات.

قواعد النشر:

- أن يكون البحث مكتوباً بلغة عربية سليمة، وتقبل الأبحاث باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في أحد مجالات الاختبارات والمقاييس اللغوية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في جميع خطواته.
- أن يتبع قواعد التوثيق العلمي في المتن وفي المراجع (والطريقة المتعبة هي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA).
- ألا يقل البحث أو الدراسة عن ٢٠٠٠ كلمة، ولا يزيد عن ١٠ آلاف.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٥٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.

المجالات البحثية للمجلة:

ينطلق اهتمام المجلة بالبحوث المتعلقة بمجالات الاختبارات اللغوية لأبناء العربية ومتعلميها، بما في ذلك الدراسات المتعلقة بمعايير اختبارات الكفاية اللغوية، ومصطلحات الاختبارات ومفاهيمها، وصياغة اختبارات الكفاية، وأدوات قياس الكفاية اللغوية وآلياتها.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

بيانات المجلة:

مجلة اختبارات اللغة
مجلة علمية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
الرياض – المملكة العربية السعودية
ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٩٤٩١
ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal information:

Journal of Language Testing
A peer-reviewed bi-annual journal issued by
King Salman Global Academy for Arabic Language
Riyadh- Saudi Arabia
ISSN paper version: 1658-9491
ISSN Electronic version: 1658-9505

محتويات العدد

تقويم اختبار تحديد المستوى اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تحليلية في ضوء الكفايات القبلية اللازمة للالتحاق بالبرنامج ١٠

أ.د. عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي

نحو تصور منهجي لتقييم مهارة التحدث في العربية لغةً ثانية: قراءة في التداخل اللغوي والسياق الثقافي ٤٦

أ.حسناء دهبي – أ.د. نادية العمري

تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية كلغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية ٧١

أ. عبد السميع أولوافيمي مفتاح الدين

استعراض كتاب "الميسّر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية" ١٣١

أ.أمل بنت وليد العبّاد

استعراض كتاب "الاختبارات اللغوية" ١٤١

أ.فاطمة بنت علي بن إبراهيم الخضير

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

يسـرّ هيئـة التحريـر أن تقـدّم لقـرّاء مجلـة الاختبـارات اللغويـة الكـرام عددهـا الخامـس، اسـتمرارًا لمسـيرة المجلـة في نشـر الدراسـات المتخصصـة الـتي تُـثري ميـدان القيـاس والتقييـم في تعليـم اللغـة، لاسـيما تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا. وقـد جاء هـذا العـدد ليعكـس تنـوّع الاهتمامـات البحثيـة بـين الدراسـات الوصفيـة والتحليليـة والنقديـة، إضافـة إلى اسـتعراضات كتـب حديثـة في حقـل الاختبـارات اللغويـة، بمـا يعـزّز التكامـل بـين النظريـة والتطبيـق.

وقد اشتمل هذا العدد على ثلاث دراسات واستعراضين، **وهي:**

- **تقويـم اختبـار تحديـد المسـتوى اللغـوي في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة الإمـام دراسـة تحليليـة في ضـوء الكفايـات القبليـة اللازمـة للالتحـاق بالبرنامـج، للأسـتاذ الدكتـور: عبدالعزيـز المهيـوبي.**

هدفـت هـذه الدراسـة إلى تقويـم صلاحيـة اختبـار تحديـد المسـتوى في تشـخيص الكفايـات القبليـة للطـلاب المسـتجدين، ومـدى اتسـاقه مـع المعايـير الفنيـة لبنـاء اختبـارات اللغـة. وأظهـرت النتـائج وجـود تركـيز مفـرط علـى القواعـد والمفـردات، مقابـل ضعـف تمثيـل المهـارات الإنتاجيـة والتفاعليـة، لا سـيما المحادثـة والكتابـة. وقـد أوصى الباحـث بإعـادة تصميـم الاختبـار وفـق نمـاذج تشـخيصية حديثـة تسـتند إلى مواقـف تواصليـة واقعيـة.

- **تقييم مهارة التحدث في العربية لغة ثانية في ضوء التداخل اللغوي والسياق الثقافي، للأستاذة الدكتورة: نادية العمري، والأستاذة: حسناء دهبي.**

بحثت هذه الدراسة أثر التداخل اللغوي والسياق الثقافي في إنتاج المتعلمين وفي قرارات المقيمين عند تقييم مهارة التحدث. وأوضحت أن الأخطاء لا تعكس بالضرورة ضعف الكفاية اللغوية، بل قد تكون نتيجة تداخل لغوي أو التباس ثقافي. كما أكدت أهمية تدريب المُقَيِّمِين على وعي نظري وإجرائي يضمن عدالة التقييم وإنصاف المتعلمين.

- **تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية كلغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية، للأستاذ: عبد السميع ألوافيمي مفتاح الدين.**

تناولت تلك الدراسة تحليل آليات تقويم إجابات الطلبة في اختبارات الكتابة بالعربية لغة ثانية، مركّزة على رصد الملامح اللغوية والأدائية في إنتاجهم الكتابي، والكشف عن التحديات التي يواجهها المُقوِّمون في إصدار الأحكام الدقيقة حول مستوياتهم.

- **استعراض كتاب "الميسّر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية"، للأستاذة: أمل العباد.**

تطرقت الكاتبة في استعراضها إلى ما يحويه الكتاب من أسسٍ عملية لتيسير إعداد الاختبارات من قِبل معلمي اللغات الأجنبية، مع تقديم نماذج تطبيقية تدعم الممارسة الصفية.

- **استعراض كتاب "الاختبارات اللغوية"، للأستاذة: فاطمة الخضير.**

استعرضت فيه الكاتبة المرجع وما يقدّمه من رؤى تنظيرية وإجرائية في بناء الاختبارات، مؤكدةً إسهامه في إثراء المكتبة العربية المتخصصة في هذا المجال.

وختامًـا، تثمـن هيئـة التحريـر الجهـود البحثيـة والعلميـة المبذولـة في إعـداد هـذا العـدد، وتوجّـه الشـكر إلى الباحثـين والمراجعـين وكل مـن أسـهم في إخراجـه، راجـين أن يكـون هـذا العـدد إضافـة قيّمـة للمتخصصـين والمهتمـين، وأن يفتـح آفاقًـا جديـدة أمـام الدراسـات المسـتقبلية في ميـدان اختبـارات اللغـة.

والله وليّ التوفيق

هيئة التحرير

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٣، ع ٥: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٩٤٩١-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٥٠٥-١٦٥٨

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 3, No. 5; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

تقويم اختبار تحديد المستوى اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تحليلية في ضوء الكفايات القبلية اللازمة للالتحاق بالبرنامج

المعرف الرقمي: https://orcid.org/10.60161/2501-003-005-001

أ.د. عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - معهد تعليم اللغة العربية

استقبل في	قبل في
٢٠٢٥/٠٥/٣١	٢٠٢٥/٦/١٤

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تقويم اختبار تحديد المستوى المعتمد في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من حيث صلاحيته في تشخيص الكفايات القبلية للطلاب المستجدين، ومدى اتساقه مع المعايير التربوية والفنية المعتمدة في بناء اختبارات اللغة. وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي النقدي لتحليل بنية الاختبار، من خلال مقارنة تغطية المهارات اللغوية الأربع، بالإضافة إلى المفردات والقواعد.

كشفت النتائج عن وجود تركيز مفرط على الجوانب المعرفية (القواعد والمفردات)، مقابل ضعف تمثيل المهارات الإنتاجية والتفاعلية، لاسيما مهارتي المحادثة والكتابة. وأوصى البحث بإعادة تصميم الاختبار وفق نماذج تشخيصية حديثة تستند إلى مواقف تواصلية واقعية، مع اعتماد مقاييس تقييم واضحة لمهارات الكتابة والمحادثة.

تُبرز نتائج هذا البحث الحاجة الماسة إلى تطوير أدوات القياس في برامج تعليم اللغة، لضمان عدالة التسكين وتحقيق المواءمة بين مدخلات البرنامج ومخرجاته.

الكلمات المفتاحية

اختبار تحديد المستوى، الكفايات القبلية، تعليم العربية لغير الناطقين بها، تحليل الاختبار.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 3, No. 5; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
مجلة اختبارات اللغة، م ٣، ع ٥: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
jlt@ksaa.gov.sa

Evaluating the Language Placement Test at the Institute of Arabic Language, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University: An Analytical Study in Light of the Pre-entry Linguistic Competencies Required for Program Admission

المعرف الرقمي: https://orcid.org/10.60161/2501-003-005-001

Prof. Abdulaziz A AlMahyoubi

Al-Imam Muhammad Ibn Saudi Islamic University

Received on	Accepted on
31/05/2025	14/05/2025

ABS TRACT

This study aims to evaluate the placement test adopted by the Institute for Teaching Arabic Language at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, focusing on its effectiveness in diagnosing the prior linguistic competencies of new students and its alignment with the pedagogical and technical standards for language test construction. The researcher employed a critical analytical approach to examine the structure of the test by assessing its coverage of the four language skills, in addition to vocabulary and grammar.

The findings revealed an excessive emphasis on cognitive components (grammar and vocabulary), accompanied by a weak representation of productive and interactive skills, particularly speaking and writing. The study recommends redesigning the test based on contemporary diagnostic models that reflect real-life communicative situations, and incorporating clear evaluation rubrics for writing and speaking skills.

The results highlight an urgent need to improve assessment tools in language education programs to ensure fair placement and alignment between program inputs and desired outcomes.

KEYWORDS

Placement Test, Pre-entry Language Competencies, Arabic for Non-Native Speakers, Test Analysis.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة

تُعد اختبارات تحديد المستوى اللغوي (Placement Tests) من الأدوات التشخيصيَّة الأساسية في برامج تعليم اللغات. فهي تمثل المدخل الإجرائي الأول الذي يُبنى عليه المسار التعليمي للمتعلم داخل البرنامج، وتُستخدم هذه الاختبارات لتصنيف المتعلم ضمن مستوى يتلاءم مع قدراته اللغوية ومهاراته التواصلية (Brown, 2004). ولهذا فإن دقة هذه الاختبارات وفعاليتها في التشخيص تسهمان بشكل كبير في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

وتزداد أهمية اختبارات تحديد المستوى في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ إن الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنوع خلفياتهم اللغوية والثقافية، وتباين دوافعهم لتعلم اللغة، تُحتم وجود أدوات موثوقة تُسهم في التسكين المناسب ضمن مستويات مدروسة مسبقًا. وقد أكدت الدراسات الحديثة على أن إخفاق هذه الأدوات في تشخيص الكفايات القبلية بدقة، يؤدي إلى وضع الطالب في مستوى غير ملائم، مما يُضعف دافعيته للتعلم، ويقلل من فعالية البرنامج التعليمي (Bachman & Palmer, 1996)

وتقوم هذه الاختبارات في الغالب على قياس الكفايات الأساسية في اللغة، مثل: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والقواعد، والمفردات. ويُفترض أن تُبنى وفق مواصفات فنية محددة تراعي مبادئ الصدق، والثبات، والتمييز، كما يجب أن تعكس مخرجات البرنامج اللغوي وأهدافه العامة (Hughes, 2003). وفي إطار تعليم العربية، تبنت بعض المؤسسات مرجعيات معيارية حديثة في بناء هذه الاختبارات، مثل الإطار الأوروبي المرجعي الموحد (CEFR) أو معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL)، بينما لا تزال مؤسسات أخرى تعتمد نماذج تقليدية لا تحقق التغطية الشاملة للكفايات اللغوية.

ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية تقويم اختبارات تحديد المستوى بصفة دورية، لضمان مواءمتها للأهداف التربوية، وشمولها للمهارات المطلوبة، وموافقتها للمعايير الفنية المقبولة عالميًا. فعملية التقويم لا تقتصر على الكشف عن مواطن القصور، بل تسهم أيضًا في تطوير بنية الاختبار وتحسين أدوات القياس، مما يؤدي إلى تحقيق العدالة في توزيع المتعلمين، والارتقاء بجودة برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد أشار Council of Europe (٢٠٠١) إلى أن اختبارات تحديد المستوى ينبغي ألا تركز فقط على الجوانب المعرفية من اللغة، بل يجب أن تتضمن مهامًا أدائية واقعية تعكس المواقف اللغوية التي قد يواجهها المتعلم في البيئة التعليمية والاجتماعية. كما نبهت Nation (٢٠٠١) إلى أن الاختبار الجيد في مجال تعليم اللغة الثانية هو الذي يوازن بين الكفايات اللغوية المختلفة، ويراعي السياقات الثقافية للمتعلم، ويعتمد أدوات متعددة في التقييم.

وبناءً على ما سبق، تتضح الحاجة إلى تحليل علمي شامل لاختبارات تحديد المستوى المعتمدة في المؤسسات التعليمية، وبخاصة تلك التي تستهدف غير الناطقين بالعربية، للتأكد من فاعليتها وقدرتها على تحقيق أهدافها. وهذا ما يسعى إليه هذا البحث من خلال دراسة حالة تطبيقية على اختبار تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١. مشكلة البحث

تواجه مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديات متعددة في عملية تسكين الطلاب الجدد ضمن المستويات المناسبة، إذ يعتمد ذلك بدرجة كبيرة على دقة اختبار تحديد المستوى وفاعليته؛ فهو يُعد البوابة الأولى للالتحاق بالبرنامج التعليمي. وتكمن خطورة هذه المرحلة في كونها تؤسس لما بعدها، إذ إن التسكين الخاطئ قد يؤدي إلى إحباط المتعلم، وانخفاض دافعيته، وضعف تحصيله، أو شعوره بالملل نتيجة ضعف التحدي (Alderson, 2005; Brown, 2004).

في هذا السياق، يُستخدم في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام اختبارٌ لتحديد مستوى الطلاب الجدد، إلا أن هذا الاختبار - بحسب ما توصل إليه الباحث من مراجعة وتحليل - لم يخضع حتى الآن لأي تقويم علمي محكم يوضح مدى صلاحيته لقياس الكفايات القبلية، ولا مدى اتساقه مع المعايير التربوية العالمية في بناء اختبارات تحديد المستوى. كما لا تتوافر دراسات سابقة منشورة تناولت هذا الاختبار من حيث محتواه، وتوزيع مهاراته، وشمول أدواته، وارتباطه بالأهداف التعليمية العامة لبرنامج الدبلوم.

تشير الأدبيات التربوية إلى أن الاختبار الجيد لا يُقاس فقط بصياغة أسئلته، بل يُقاس أيضًا بمدى شموليته وتوازنه، وارتباطه بالكفايات المرجعية، وملاءمته للفئة المستهدفة، واعتماده على مبادئ الصدق والثبات، واعتماد مرجعية معيارية واضحة مثل CEFR أو ACTFL (Council of Europe, 2001؛ Hughes, 2003). كما أكدت دراسات مثل (Bachman & Palmer, 1996) أن الاختبارات التي لا تبنى على إطار نظري واضح تفقد قدرتها على التنبؤ بمستوى أداء المتعلم بدقة.

ومن خلال مراجعة محتوى اختبار المعهد، تبين أنه يميل إلى التركيز على الجوانب المعرفية -كالقواعد والمفردات- أكثر من المهارات التفاعلية أو الإنتاجية كالكتابة والمحادثة، كما أن توزيع الدرجات لا يعكس التوازن المطلوب بين المهارات، ولا يتضح من مكوناته ما إذا كان يراعي التنوع الثقافي للمتعلمين أو مبادئ القياس العادل (Messick, 1996).

ومن ثم، تتمثل مشكلة هذا البحث في غياب تقويم علمي محكم لاختبار تحديد المستوى المعتمد في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام، مع ما يصاحب ذلك من قصور في تحليل محتواه، وتوزيع مهاراته، ومدى توافقه مع الكفايات القبلية المطلوبة، وغياب المرجعية المعيارية المعتمدة دوليًّا. وينبثق عن هذه المشكلة السؤال الرئيس الآتي: ما مدى صلاحية اختبار تحديد المستوى اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام في تشخيص الكفايات القبلية للطلاب المستجدين؟

٢. أسئلة البحث

١. ما المهارات اللغوية التي يقيسها اختبار تحديد المستوى المعتمد في المعهد؟
٢. ما مدى تمثيل محتوى الاختبار للكفايات القبلية اللازمة للالتحاق بالبرنامج؟
٣. ما مدى التوازن في الاختبار بين المهارات اللغوية الأربع والجانب القواعدي؟
٤. ما مدى اتساق الاختبار مع المعايير التربوية والفنية لبناء اختبارات تحديد المستوى؟
٥. ما أبرز نقاط القوة والقصور في بناء الاختبار؟

٣. أهداف البحث

- الكشف عن البناء الفني واللغوي لاختبار تحديد المستوى.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تقويم محتوى الاختبار في ضوء الكفايات القبلية.
- التحقق من التوازن بين المهارات اللغوية المطلوب قياسها.
- تحليل مدى التزام الاختبار بالمعايير التربوية والفنية.
- تقديم توصيات علمية لتطوير اختبار تحديد المستوى.

٤. أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من تركيزه على أداة محورية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي اختبار تحديد المستوى. إذ يُعد هذا الاختبار من أبرز العوامل المؤثرة في تصنيف المتعلمين وتوجيههم إلى المستوى التعليمي المناسب، مما ينعكس على جودة تعلمهم ومدى تقدمهم داخل البرنامج (Brown, 2004).

ويتميز البحث بأنه يقدم تحليلًا علميًّا دقيقًا لاختبار مستخدم فعليًّا في مؤسسة تعليمية عريقة، مما يعزز من مصداقية نتائجه وقابليتها للتطبيق. كما يسهم في تطوير أدوات القياس المعتمدة، من خلال الوقوف على نواحي القوة والقصور، وتقديم نموذج معدل يستند إلى معايير دولية معترف بها مثل CEFR و ACTFL (Council of Europe, 2001; Bachman & Palmer, 1996).

إضافة إلى ذلك، يأمل الباحث أن يسدّ هذا البحث فجوة بحثية في ميدان تقييم اختبارات القبول في معاهد تعليم العربية، ويقدم دعمًا عمليًّا للمعلمين ومصممي المناهج والإداريين، في تحسين أدوات التسكين والتقويم الداخلي للطلاب الجدد.

٥. مصطلحات البحث

٥-١- اختبار تحديد المستوى (Test Placement)

هو اختبار يُقدَّم للطلاب الجدد قبل بدء البرنامج التعليمي، ويهدف إلى تشخيص مستوى الكفايات اللغوية القبلية لديهم، بغرض تسكينهم في المستوى المناسب لهم ضمن البرنامج، بما يضمن التدرج السليم في تعلم اللغة (Brown, 2004).

وتُعد اختبارات تحديد المستوى من الأدوات التشخيصية المهمة، إذ لا يُقصد بها قياس التحصيل السابق فحسب، بل استكشاف مهارات المتعلم وتمثلاته في اللغة المستهدفة؛ ولذلك تختلف عن الاختبارات التحصيلية التي تُبنى لتقويم نتائج التعلّم.

ويؤكد Hughes (٢٠٠٣) أن اختبار تحديد المستوى الجيد يجب أن يكون متعدد المهارات، متنوع الأساليب، مبنيًا على معايير دقيقة للتمييز بين المستويات، ويجب أن يُصمم وفق أهداف البرنامج ومخرجاته.

تعريف إجرائي: هو أداة تشخيصية يستخدمها معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قبل بدء الدراسة لقياس مهارات الطالب اللغوية بهدف تسكينه في المستوى الملائم من البرنامج التعليمي.

٢-٥- الكفايات القبلية (Pre-entry Language Competencies)

تشير الكفايات القبلية إلى مجموعة المهارات والمعارف اللغوية الأساسية التي يُتوقع أن يمتلكها المتعلم قبل التحاقه ببرنامج لغوي متخصص. وتتضمن عادة المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، إضافة إلى رصيد من المفردات والقواعد المناسبة لمستوى المبتدئين أو ما قبله (Alderson, 2005).

وتُعد هذه الكفايات ضرورية لضمان قدرة الطالب على متابعة البرنامج بنجاح. وكلما كان البرنامج أكثر تقدمًا وتخصصًا، كانت الحاجة أوضح لتوفر هذه الكفايات في الطالب الجديد. وتختلف طبيعة الكفايات القبلية بحسب نوع البرنامج، ومدته، ومخرجاته المستهدفة (Council of Europe, 2001).

تعريف إجرائي: هي مجموعة المهارات اللغوية الأساسية التي يُفترض توافرها لدى الطالب قبل التحاقه ببرنامج تعليم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بما يتيح له التكيف مع متطلبات المستوى الذي يُسكَّن فيه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥-٣- المعايير التربوية (Educational and Assessment Standards)

يقصد بالمعايير التربوية مجموعة الضوابط والمواصفات الفنية والعلمية التي يُفترض الالتزام بها عند تصميم الاختبارات التربوية اللغوية. وتشمل هذه المعايير: الصدق، والثبات، والتمييز، والموضوعية، والشمول، والوضوح، والتدرج، ومناسبة الأسئلة للفئة المستهدفة (Bachman & Palmer, 1996 ؛Hughes, 2003).

وقد وضعت جهات دولية مثل الإطار الأوروبي المرجعي الموحد (CEFR) ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL) أُطرًا معيارية لتصميم اختبارات اللغة، تتضمن توصيفات دقيقة لمستويات الأداء ومهام التقييم المناسبة لكل مستوى. كما تؤكد الأدبيات على أن التقيد بهذه المعايير يسهم في تحقيق العدالة والمصداقية في القياس (Brown, 2004).

تعريف إجرائي: هي مجموعة من المبادئ والإجراءات المعتمدة لبناء اختبارات لغوية دقيقة، تراعي جوانب الصدق والشمول والتوازن، وتُبنى وفق مرجعية معيارية.

٦. الإطار النظري والدراسات السابقة

٦-١- التمييز بين اختبار تحديد المستوى وغيره من الاختبارات

يشير Alderson (٢٠٠٥) إلى أن اختبارات تحديد المستوى تختلف جوهريًا عن الاختبارات التحصيلية، من حيث الغرض والبناء والتوقيت. فالاختبار التحصيلي يُستخدم لتقويم ما تعلمه الطالب فعليًا في نهاية وحدة أو مقرر، بينما اختبار تحديد المستوى يُستخدم لتقدير المهارات الحالية التي تمكنه من دخول البرنامج، لا للحكم على إنجازه.

ويُؤكد Hughes (٢٠٠٣) أن اختبار تحديد المستوى الجيد هو الذي يُصمم خصيصًا لقياس الحد الأدنى من المهارات اللغوية اللازمة للانخراط في البرنامج، مثل: القدرة على فهم التعليمات، التعامل مع نصوص بسيطة، إنتاج جُمل أساسية، ومعرفة أولية بالقواعد والمفردات الأساسية. وينبغي ألا يُبنى بطريقة تقويمية صرفة، بل بطريقة تشخيصية تهدف إلى رسم ملامح الأداء اللغوي الحالي للطالب.

٦-٢- وظيفة الاختبار في تعليم العربية لغير الناطقين بها

في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فإن لاختبار تحديد المستوى وظيفة بالغة الأهمية، بالنظر إلى تنوع خلفيات المتعلمين، وتفاوت خبراتهم السابقة، وتعدد أهدافهم من تعلم العربية. لذا يجب أن تُبنى هذه الاختبارات على أسس معيارية واضحة تأخذ في الحسبان التنوع الثقافي، والتدرج في المهارات، وتغطي الجوانب الرئيسة: الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة، المفردات، والقواعد (Council of Europe, 2001؛ Nation, 2001).

٦-٣- أهمية اختبارات تحديد المستوى في تعليم العربية للناطقين بغيرها

تُعدّ اختبارات تحديد المستوى من أهم الأدوات التربوية المستخدمة في برامج تعليم اللغات، خاصة في السياقات التي تتعدد فيها الخلفيات اللغوية والثقافية للمتعلمين، كما هو الحال في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتبرز أهميتها في كونها الخطوة الأولى التي تُمكّن المؤسسة التعليمية من تصنيف المتعلمين في مستويات مناسبة، بما يتلاءم مع كفاياتهم القبلية. ويؤكد Brown (٢٠٠٤) أن هذه الاختبارات تمثل مدخلًا تشخيصيًّا يُبنى عليه كامل المسار التعليمي داخل البرنامج، وأن فشلها في التشخيص يؤدي إلى تسكين خاطئ قد يضر بدافعية الطالب وتقدمه الأكاديمي.

تشير الأدبيات إلى أن دقة اختبار تحديد المستوى تؤثر بشكل مباشر في تحسين مدخلات العملية التعليمية؛ حيث يساعد التشخيص المبكر على تحديد مستوى الطالب الحقيقي، وتكييف المحتوى التعليمي وفق احتياجاته. وقد نبه Bachman & Palmer (١٩٩٦) إلى أن غياب التشخيص الدقيق يؤدي إلى ضعف الاندماج في البرنامج، مما يخلق فجوة بين قدرات الطالب ومحتوى المقررات. وتضيف Alderson (٢٠٠٥) أن التسكين الخاطئ قد يؤدي إلى نتائج عكسية مثل: الشعور بالإحباط، وانخفاض التحدي، أو الانسحاب المبكر من البرنامج.

٦-٤- الكفايات القبلية وأثرها في تصميم البرامج

يقصد بالكفايات القبلية تلك المهارات والمعارف اللغوية الأساسية التي يُفترض أن يمتلكها المتعلم قبل التحاقه بالبرنامج، وتشمل عادة: القدرة على فهم التعليمات، التعامل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مع نصوص بسيطة، إجراء محادثات قصيرة، امتلاك رصيد محدود من المفردات، معرفة أولية ببعض قواعد اللغة. وتُعد هذه الكفايات ضرورية لتكوين أرضية لغوية صلبة يبدأ منها الطالب مساره الأكاديمي (Nation, 2001).

وفي السياق ذاته، يرى Weir (٢٠٠٥) أن تحديد الكفايات القبلية بدقة يمكّن المصمم من إعداد مناهج تبدأ من نقطة واقعية، وليس من افتراضات نظرية حول ما يعرفه الطالب. ويرى Hughes (٢٠٠٣) أن الاختبار التشخيصي الجيد لا يقيس المعرفة اللغوية المجردة، بل يقيس الأداء الفعلي في مواقف تواصلية واقعية.

٦-٥- خصائص اختبار تحديد المستوى الفعّال

من الخصائص التي يجب أن تتوفر في اختبار تحديد المستوى **ما يلي:**

- أن يكون مهني البناء، مستندًا إلى إطار مرجعي (كالإطار الأوروبي CEFR أو ACTFL).
- أن يُراعي توازن المهارات، بحيث لا يطغى جانب معرفي (مثل القواعد) على الجوانب الاتصالية.
- أن يتسم بالصدق والثبات والوضوح، ويُصمم وفق مستويات دقيقة ومحددة (Hughes, 2003).
- أن يُقدم تغذية راجعة للطالب أو المصمم حول مدى تمثيل المهارات المختلفة.

وبهذا المفهوم، فإن اختبار تحديد المستوى يُعد خطوة أساسية في بناء سياق تعليمي منضبط، يُراعي خصوصية كل متعلم، ويسهم في توجيه الموارد التعليمية إلى المكان المناسب.

٦-٦- خصائص اختبار تحديد المستوى الجيد

من المهم التمييز بين مفهومي "جودة الاختبار" و"فاعلية الاختبار"، إذ تشير الجودة إلى الخصائص الفنية التي ينبغي أن تتوافر في بناء الاختبار مثل: الصدق (validity)، الثبات (reliability)، الشمول، الموضوعية، الوضوح. أما الفاعلية، فهي مرتبطة بقدرة الاختبار على تحقيق أهدافه الإجرائية، مثل التسكين الدقيق للطلاب، وتوجيه البرامج التعليمية وفقًا

للكفايات القبلية (Alderson, 2005 ؛Hughes, 2003). لذا، يمكن لاختبار أن يكون جيدًا من الناحية الفنية لكنه غير فعّال إذا لم يؤدِّ إلى تصنيف سليم للمتعلمين، والعكس صحيح.

تُجمع الدراسات التربوية واللغوية المتخصصة على أن بناء اختبار تحديد المستوى يتطلب الالتزام بجملة من الخصائص الفنية والتربوية التي تضمن جودته وفاعليته في تشخيص كفايات المتعلمين بصورة دقيقة (Hughes, 2003; Brown, 2004; Alderson, 2005). وتتداخل هذه الخصائص مع الخصائص العامة لأي اختبار لغوي، إلا أن الطابع التشخيصي لاختبار تحديد المستوى يمنحه حساسيةً خاصة من حيث التصميم والوظيفة. **فيما يلي أبرز الخصائص التي يجب توفرها في اختبار تحديد المستوى الجيد:**

٦-٦-١- الصدق (Validity)

يُعد الصدق من أهم خصائص الاختبار، ويُقصد به مدى قدرة الاختبار على قياس ما صُمّم لقياسه فعلًا، أي هل يقيس الاختبار الكفايات اللغوية القبلية المراد تقييمها، أم يقيس مهارات أخرى غير مقصودة؟ (Messick, 1989).

في حالة اختبارات تحديد المستوى، يجب التأكد من أن البنود والأسئلة تُقوّم القدرات الأساسية للمتعلمين، مثل فهم النصوص البسيطة، واستخدام التراكيب الأولية، ومهارات التفاعل الشفهي، لا مجرد حفظ القواعد أو المفردات.

الصدق يرتبط أيضًا بمدى ارتباط محتوى الاختبار بالأهداف التعليمية للمستويات، وبتوزيع الأسئلة على المهارات الرئيسة.

٦-٦-٢- الثبات (Reliability)

يُشير الثبات إلى مدى استقرار نتائج الاختبار وتكرارها إذا ما أُعيد تطبيقه في ظروف مشابهة أو على عينات متكافئة (Brown, 2004).

ويُعد هذا المؤشر مهمًا لضمان أن نتائج الاختبار لا تتأثر بعوامل عارضة كطبيعة الأسئلة أو الحالة النفسية المؤقتة للطالب. في اختبارات تحديد المستوى يُعد الثبات مؤشرًا رئيسًا على عدالة التصنيف وتكافؤ الفرص.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦-٦-٣- الموضوعية (Objectivity)

تعني الموضوعية أن تكون نتائج الاختبار خالية من التأثيرات الذاتية للمصحح أو المصمم، لا سيما في الأسئلة المقالية أو الشفهية.

ولتجنب التحيز، يُفضل اعتماد آليات تقييم موحدة، مثل سلالم التقدير (rubrics) ونماذج الإجابة المفصلة، خاصة عند تصحيح المهارات الإنتاجية كالمحادثة والكتابة (Hughes, 2003).

الموضوعية تضمن أن يحصل الطالب على الدرجة التي يستحقها بغض النظر عن المصحح أو خلفيته.

٦-٦-٤- الشمول (Comprehensiveness)

الاختبار الجيد هو الذي يُغطي جميع المهارات اللغوية الأساسية، وليس مهارة واحدة فقط. وتشمل هذه المهارات: الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة، إضافة إلى المفردات والقواعد.

ويؤكد Bachman & Palmer (١٩٩٦) أن الشمول ضروري لاستخلاص ملف لغوي متوازن عن الطالب قبل إدخاله في البرنامج، لأن اقتصار التقييم على مهارة واحدة يُعطي صورة مضللة عن قدراته الفعلية.

٦-٦-٥- التمييز (Discrimination)

تشير هذه الخاصية إلى قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب ذوي القدرات المختلفة، أي أن تكون البنود قادرة على إظهار الفروق بين الطالب المبتدئ والمتوسط والمتقدم (Hughes, 2003).

اختبار تحديد المستوى الذي يُظهر تشابه النتائج بين جميع الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم، يُعد اختبارًا ضعيف التمييز ولا يُسهم في تسكين دقيق.

خصائص أخرى داعمة:

الوضوح: وضوح التعليمات والأسئلة وخلوّها من الغموض اللغوي أو الثقافي.

الملاءمة: مناسبة المحتوى لعمر المتعلمين وخلفياتهم اللغوية والثقافية.

المرجعية: ارتباط المهارات المقيسة بأطر مرجعية معيارية مثل CEFR أو ACTFL.

٧. المهارات اللغوية المستهدفة في اختبارات تحديد المستوى

تركّز اختبارات تحديد المستوى على قياس الكفايات اللغوية الأساسية التي يُفترض أن يمتلكها المتعلم قبل انضمامه إلى برنامج تعليمي متخصص. وتُشكّل هذه الكفايات مدخلًا تشخيصيًّا يتيح تقدير مستوى الطالب الحالي بدقة، بما يُمكّن من تسكينه في المستوى التعليمي الأنسب (Brown, 2004).

وتشمل هذه الكفايات خمس مهارات رئيسة، تتكامل فيما بينها لتكوين صورة شاملة عن قدرة المتعلم على التواصل والفهم والإنتاج اللغوي.

٧-١- القراءة (Reading)

تُعد مهارة القراءة من أبرز المهارات التي تُقاس في اختبارات تحديد المستوى، ويُقصد بها قدرة المتعلم على فهم النصوص المكتوبة بأنواعها المختلفة، واستيعاب الأفكار الرئيسة، وتحديد التفاصيل، واستنتاج المعاني الضمنية (Urquhart & Weir, 1998).

ويُوصى بأن تشمل اختبارات القراءة أسئلة متنوعة مثل: اختيار من متعدد، وأسئلة الفهم، والتكميل، لإظهار مدى فهم الطالب للمحتوى القرائي.

من أمثلة المهارات: تحديد الفكرة العامة، وفهم معاني المفردات في السياق، والتمييز بين الرأي والحقيقة، وربط الضمائر بمرجعها.

٧-٢- الكتابة (Writing)

تقيس هذه المهارة قدرة الطالب على التعبير الكتابي السليم، من حيث الصحة النحوية، وتنوع التراكيب، ودقة المفردات، وتنظيم الفكرة. ويشمل ذلك الكتابة الوظيفية (كإكمال استمارة أو إرسال بريد إلكتروني)، والكتابة الحرة كالوصف أو السرد (Weigle, 2002).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكتابة تُمكن المصحّح من رصد أخطاء الطالب، وتحديد مستواه الإنتاجي، لذا فهي أداة تشخيص دقيقة، رغم صعوبة تصحيحها بشكل موضوعي إن لم يُستخدم مقياس واضح للتقدير (Rubric).

٧-٣- الاستماع (Listening)

تُعد مهارة الاستماع جوهرية في برامج تعليم اللغة الثانية، وتُقاس في اختبارات تحديد المستوى من خلال مقاطع صوتية قصيرة أو متوسطة الطول، يُطلب من المتعلم بعدها الإجابة عن أسئلة تقيس فهم المعنى العام والتفاصيل والمقصود الضمني (Buck, 2001).

ويُراعى أن تكون النصوص الصوتية ذات موضوعات مألوفة، وأن تُقيّم الفهم لا الحفظ، مع مراعاة التدرج في الصعوبة.

مثال: الاستماع لحوار بين شخصين والإجابة عن أسئلة تتعلق بمكان الحدث أو نية المتحدث.

٧-٤- المحادثة (Speaking)

تهدف أسئلة المحادثة إلى تقييم قدرة الطالب على إنتاج اللغة منطوقًا في مواقف تواصلية متنوعة.

وتشمل هذه المهارة التفاعل، والطلاقة، والدقة، والوضوح، واستخدام التراكيب المناسبة للسياق (Luoma, 2004).

في اختبارات تحديد المستوى، تُستخدم مهام مثل: تقديم النفس، وصف صورة، أو التفاعل مع الممتحن. وقد تُنفّذ المهام بصورة فردية أو ثنائية.

٧-٥- القواعد (Grammar and Syntax)

تقيس هذه المهارة مدى معرفة الطالب ببنية اللغة وقواعدها الصرفية والنحوية، وتشمل بنودًا مثل: إكمال الجمل، تصحيح الأخطاء، تحويل الجمل، أو اختيار الشكل الصحيح للكلمة.

رغم أن بعض الباحثين يرون أن التركيز الزائد على القواعد قد يُضعف الجانب التواصلي، إلا أن وجود قسم خاص بها يُعد مهمًّا في تقييم الكفايات القبلية (Bachman, 1990).

٨. توازن المهارات في الاختبار

تختلف درجة تمثيل المهارات في اختبارات تحديد المستوى باختلاف طبيعة البرنامج والوسائل المتاحة. فقد تُعطى أولوية لمهارات الاستقبال (القراءة والاستماع) في البرامج الموجهة للمبتدئين، بينما يُركّز على الإنتاج (الكتابة والمحادثة) في المستويات الأعلى.

وينصح الخبراء بضرورة تحقيق توازن نسبي بين المهارات، بما يضمن تقييمًا شاملًا للمستوى الحقيقي للمتعلم (Hughes, 2003).

٩. الأطر المرجعية العالمية لتوصيف الكفاية اللغوية ودورها في توجيه اختبارات تحديد المستوى

لا تُعد الإطارات المرجعية العالمية، مثل الإطار الأوروبي CEFR أو معايير ACTFL، معايير مباشرة لبناء اختبارات تحديد المستوى، وإنما هي أدوات تُستخدم لتوصيف مستويات الكفاية اللغوية، وتساعد في توجيه محتوى الاختبار وليس تحديد خصائصه الفنية مثل الصدق أو الثبات. وتُستخدم هذه الأطر في تصميم مناهج تعليم اللغات وتقييم أداء المتعلمين، من خلال تحديد ما ينبغي أن يكون المتعلم قادرًا على فعله في كل مستوى لغوي (ACTFL, 2012؛ Council of Europe, 2001). ولذلك فإن توظيف هذه الأطر في بناء اختبارات تحديد المستوى يسهم في ربط بنود الاختبار بالمهارات المستهدفة في كل مرحلة، دون أن تكون هذه الأطر بدائل عن المعايير الفنية المعروفة لبناء الاختبارات (Brown, 2004؛ Hughes, 2003).

فيما يلي عرض لأهم هذه الأطر:

٩-١ الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR)

يُعد الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (Common European Framework of Reference for Languages) من أكثر المعايير استخدامًا في العالم، وقد وُضع تحت إشراف مجلس أوروبا (Council of Europe, 2001).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يقسِّـم الإطـار المرجعـي الأوروبي العـام للغـات (CEFR) كفايـات المتعلّمـين إلى سـتة مسـتويات متدرجـة كمـا ورد في ترجمـة جامعـة أم القـرى، وهـي: A1: المبتـدئ الأسـاسي A2: المبتـدئ المتقـدم B1: المتوسـط الأسـاسي B2: المتوسـط المتقـدم C1: المتقـدم الأسـاسي C2: المتقـدم المتقـدم ويُعـد هـذا التصنيـف مرجعًـا دوليًـا لتوصيـف الأداء اللغـوي عـبر المهـارات الأربـع (الاسـتماع، القـراءة، التحـدث، الكتابـة)، ويُسـتخدم لتوجيـه المناهـج وتصميـم اختبـارات تحديـد المسـتوى (٢٠١٦، ص ٢٠٦).

علـى سـبيل المثـال، في مسـتوى A1، يُتوقـع مـن المتعلـم أن يفهـم العبـارات البسـيطة جـدًا المتعلقـة باحتياجـات يوميـة، بينمـا في C2 يمكنـه إنتـاج لغـة دقيقـة ومعقـدة في مجـالات أكاديميـة ومهنيـة.

ويُسـتخدم هـذا الإطـار عالميًـا في تصميـم المناهـج والاختبـارات والمعايـير التعليميـة، بمـا في ذلـك اختبـارات تحديـد المسـتوى للمبتدئـين والمتقدمـين علـى حـد سـواء.

٢-٩- معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) (Proficiency Guidelines)

طـورت الجمعيـة الأمريكيـة لتعليـم اللغـات الأجنبيـة (ACTFL) نظامًـا وصفيًـا لمسـتويات الأداء اللغـوي يغطـي جميـع المهـارات، ويُسـتخدم علـى نطـاق واسـع في الولايـات المتحـدة وبرامـج تعليـم اللغـات الأجنبيـة (ACTFL, 2012).

تقسم ACTFL المستويات إلى خمسة رئيسة، **كل منها يتضمن درجات فرعية:**

Novice (مبتدئ): Low / Mid / High

Intermediate (متوسط): Low / Mid / High

Advanced (متقدم): Low / Mid / High

Superior (فوق المتقدم)

Distinguished (الخبير)

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويمتاز إطار ACTFL بتقديم وصف دقيق لمهام الأداء التي يستطيع المتعلم تنفيذها في كل مستوى، مما يسمح ببناء اختبارات تحديد مستوى تتماشى بدقة مع القدرات التواصلية الواقعية (Swender et al., 2012). كما يستخدم هذا الإطار مقاييس معيارية للأداء الشفهي والتحريري، ويوفر أدوات تقييم جاهزة مثل OPI (مقابلة الأداء الشفهي).

٩-٣- أهمية استخدام هذه الأطر في بناء اختبارات تحديد المستوى

يسهم اعتماد CEFR أو ACTFL في:

- توحيد مرجعية تصميم البنود وتحديد المهارات المستهدفة بدقة في كل مستوى.
- تحقيق الشفافية في توصيف نتائج الاختبار وربطها بمستويات معيارية معروفة عالميًا.
- توجيه المعلمين والمصححين لفهم الأداء الذي ينبغي للمتعلم أن يُظهره في كل مستوى.
- تحسين تكافؤ الفرص في تسكين الطلاب وفق معايير واضحة، بدلًا من الاعتماد على تقييمات عشوائية أو انطباعية.

وقد أوصى العديد من الباحثين (مثل North, 2000؛ Council of Europe, 2001؛ Alderson, 2005) بضرورة مواءمة اختبارات تحديد المستوى مع هذه المعايير لضمان دقة القياس وتكافؤ نتائج التصنيف.

١٠. الدراسات السابقة

دراسة Omar و Hussein (٢٠٢٣)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم اختبار تحديد المستوى المُعتمد في مركز اللغة بجامعة رابرين في كردستان العراق، من حيث الثبات وخصائص البنود. اشتملت العينة على ٨٨٩ طالبًا خضعوا للاختبار، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الكمي التحليلي وفق نظرية الاختبار الكلاسيكية. استخدم الباحثان طرقًا متعددة لحساب الثبات، منها طريقة التجزئة النصفية،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومعامـل Kuder–Richardson 20، ومعادلـة Spearman–Brown. كشـفت النتـائج عـن معامـل ثبـات مرتفـع بلـغ ٠,٨١، ممـا يشـير إلى درجـة مقبولـة مـن الاتسـاق الداخلـي، لكنهـا دون مسـتوى الطمـوح المطلـوب (٠,٩٠). وقـد أوصـت الدراسـة بإعـادة النظـر في توزيـع فقـرات الاختبـار، وزيـادة عـدد البنـود ذات التميـز العـالي، ومراعـاة التـوازن بـين المهـارات اللغويـة في المسـتقبل.

دراسة Long و Shin و Geeslin و Willis (٢٠١٨)

هدفـت هـذه الدراسـة إلى فحـص مـدى صلاحيـة اختبـار تحديـد مسـتوى اللغـة الإسـبانية عـبر الإنترنـت في جامعـة إنديانـا بالولايـات المتحـدة، مـن خـلال تطبيـق إطـار "حجـة اسـتخدام التقييـم" لباشـمان. اعتمـدت الدراسـة عـلى تحليـل إجابـات ٢٢٠١ طالبًـا أدوا الاختبـار، الـذي تضمـن ١٠٠ بنـد في المهـارات الخمـس: الصوتيـات، القواعـد، الاسـتماع، القـراءة، والمفـردات. بينـت النتـائج أن الاختبـار يتمتـع بدرجـة عاليـة مـن الثبـات والصلاحيـة الظاهـرة، لكـن رُصِـد قصـور في صـدق المحتـوى خصوصًـا في مهـارة الاسـتماع والمحادثـة. وأوصى الباحثـون بتعزيـز الجانـب التواصلـي في الأسـئلة، ومواءمـة محتـوى البنـود مـع كفايـات الإطـار الأوروبي (CEFR).

دراسة Villanueva (٢٠٢٠)

سـعت هـذه الدراسـة إلى تقييـم دقـة اختبـار تحديـد المسـتوى المعـدّ للمتعلمـين من خلفيـات لغوية تراثيـة (Heritage Learners) في المرحلـة الثانويـة، مـع تطبيقـه عـلى تعليـم اللغـة الإسـبانية. اشـتملت العينـة عـلى ١٤٤ طالبًـا، واسـتُخدم المنهـج المختلـط (الكمّي والكيفـي)، إذ جُمعـت البيانـات من خلال تطبيـق الاختبـار ومقابـلات شـبه منظمـة. تضمـن الاختبـار ثلاثـة أقسـام: الوعـي الصـوتي، والمهـارات اللغويـة الأساسـية، ومهـارات الكتابـة. وقـد أظهـرت النتـائج أن نحـو ٣٣٪ مـن الطـلاب سُـكِّنُوا في مسـتويات لا تتناسـب مـع كفاياتهـم الحقيقيـة. وأوصـت الدراسـة بضـرورة بنـاء اختبـارات مخصصـة لهـذه الفئـة، تجمـع بـين المعايـير العامـة وخصوصيـة البيئـة اللغويـة الـتي نشـأ فيهـا الطالـب.

دراسة Weir (٢٠٠٥)

تنـاول الباحـث Cyril Weir منهجيـات بنـاء الاختبـارات اللغويـة، وركـز عـلى فكـرة "الصـدق البنـائي" و"التحقـق مـن الصلاحيـة" كأدوات أساسـية لضمـان جـودة الاختبـار. أكـد Weir

أن الاختبارات التي تعتمد فقط على أسئلة الاختيار من متعدد تميل إلى قياس مهارات منخفضة في هرم بلوم المعرفي، مثل التذكر والتعرف، بينما تهمل التفكير التحليلي والإنتاج اللغوي الحر. كما أوضح أن مثل هذه الاختبارات قد تتسم بالثبات والموضوعية، لكنها تفتقر إلى التفاعل الطبيعي مع اللغة. وشدد على ضرورة تنويع أنواع الأسئلة (مقالية، تكميلية، محادثة) لقياس الكفايات الفعلية للمتعلمين. وتُعد هذه الدراسة مرجعًا مهمًّا لكل من يسعى لبناء اختبارات تحقق توازنًا بين الكفاءة والصدق والعدالة.

II. منهجية الدراسة والتحليل

II-I- منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه أحد المناهج العلمية المناسبة للبحوث التي تهدف إلى تقويم الأدوات والاختبارات التعليمية، من خلال جمع بيانات وصفية عن الظاهرة، ثم تحليلها وتحقيق فهم علمي دقيق لمكوناتها.

وقد بُني اختيار هذا المنهج على طبيعة موضوع الدراسة، الذي يتناول تحليل اختبار تحديد المستوى اللغوي للطلاب غير الناطقين بالعربية، بغرض الكشف عن مدى اتساقه مع الكفايات القبلية اللازمة، والتحقق من جودته وصلاحيته.

ويرتكز المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة على شقين متكاملين:

الشق الوصفي: لتحديد خصائص الاختبار المدروس، وتمثلاته الشكلية والموضوعية، ووصف بنيته ومجالاته، ومهاراته، اللغوية المستهدفة.

الشق التحليلي: لتفكيك محتوى الاختبار وفق معايير تربوية ولسانية، ومقارنة نتائجه بمواصفات الاختبارات الفعالة، كما وردت في الأدبيات التربوية الحديثة.

وقد أُشير في أدبيات المناهج إلى أن هذا النوع من البحوث يعدّ من أنسب الأساليب المنهجية للدراسات التقويمية، نظرًا لما يتيحه من وصف دقيق، وتحليل منظم، وتفسير علمي لظواهر التربية والتعليم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢-١١- أداة الدراسة

استندت الدراسة إلى أداة تحليل نوعي صُمِّمت لتقويم اختبار تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد بُنيت الأداة استنادًا إلى الأدبيات التربوية واللسانية الحديثة (Bachman & Palmer, 1996؛ Hughes, 2003؛ Luoma, 2004)، إضافة إلى المعايير المرجعية العالمية لاختبارات الكفاية، مثل الإطار الأوروبي CEFR ومعايير ACTFL الأمريكية.

وقد تمثلت أداة التحليل في مصفوفة تقييم مكونة من ثمانية محاور رئيسة، يُقيّم كل محور من حيث مدى تحقق خصائص الجودة التربوية واللغوية في بنود الاختبار. **وتفصيلها كالآتي:**

شمول المهارات اللغوية

١. هل يغطي الاختبار المهارات الأربع الرئيسة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)؟
٢. هل توجد بنود مستقلة لقياس المحادثة الشفهية؟
٣. هل تمثل المهارات الإنتاجية والاستقبالية بنسب متوازنة؟

نوعية الأسئلة وتنوعها

١. هل تتنوع أنواع الأسئلة بين الموضوعي والإنشائي؟
٢. هل تقيس الأسئلة مستويات مختلفة من التفكير (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل)؟
٣. هل تُظهر الأسئلة قدرة المتعلم على التفاعل الحقيقي مع اللغة؟

توزيع الدرجات

١. هل هناك عدالة في توزيع الدرجات بين المهارات اللغوية المختلفة؟
٢. هل توجد نسب واضحة ومعلنة لكل مهارة ضمن الاختبار؟
٣. هل تعكس النسب أهمية كل مهارة في البرنامج التعليمي؟

الصدق (Validity)

١. هل يقيس الاختبار ما وُضع لقياسه فعلًا؟
٢. هل يُغطي محتوى الاختبار الكفايات اللغوية المطلوبة للالتحاق بالبرنامج؟
٣. هل يظهر صدق البناء في تنوع بنود المهارات وترابطها؟

الثبات (Reliability)

١. هل يُحتمل أن يعطي الاختبار نتائج متسقة عند تكراره؟
٢. هل يوجد دليل تصحيح أو محَكّ واضح (Rubric) لتصحيح الأسئلة الإنشائية؟
٣. هل طُبقت آليات لضمان دقة التصحيح وتحييد الانطباع الشخصي؟

الموضوعية (Objectivity)

١. هل تتسم بنود الاختبار بوضوح التعليمات وخلوها من الغموض؟
٢. هل تُقلل صياغة الأسئلة من احتمالية التحيز؟
٣. هل توجد تعليمات تصحيح معيارية لتوحيد تقدير الأداء؟

الشمول (Coverage)

١. هل يشمل الاختبار جميع المهارات اللغوية الضرورية للبرنامج؟
٢. هل تُغطى المهارات المختلفة بعدد كافٍ من البنود؟
٣. هل يتدرج مستوى الصعوبة بما يعكس المستويات المرجعية (CEFR/ACTFL)؟

تحليل البنود إحصائيًا

١. هل تم اختبار البنود من حيث معامل الصعوبة (Difficulty Index)؟
٢. هل توفر البنود معامل تمييز مناسب (Discrimination Index) بين المستويات؟
٣. هل توجد بيانات عن أداء الطلاب في الاختبار تساعد في التحقق من جودة البنود؟

مستويات التقدير المقترحة لكل بند:

الدرجة	التفسير
٢	متحقق بدرجة عالية
١	متحقق جزئيًا
٠	غير متحقق

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣-١١- مجتمع الدراسة وعينتها

نظرًا لطبيعة هذه الدراسة التقويمية التي تُعنى بتحليل اختبار تحديد المستوى اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فإن مجتمع الدراسة يتمثل في النسخ المعتمدة من اختبارات تحديد المستوى التي تُقَدَّم للطلاب الجدد عند الالتحاق بالمعهد.

أما عينة الدراسة فهي النسخة الرسمية للاختبار المعتمد خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م، والتي خضعت لتحليل نوعي من حيث بنية البنود، وتوزيع المهارات، وملاءمتها للكفايات القبلية المطلوبة وفق المعايير التربوية العالمية.

وقد تم تحليل بنود هذه النسخة باستخدام مصفوفة تقويم محكَمة صُممت لغرض هذه الدراسة، دون الحاجة إلى تطبيقات ميدانية مباشرة، وذلك اتساقًا مع الأسس المنهجية للدراسات الوصفية التحليلية للأدوات (Brown, 2004؛ Fraenkel et al., 2012).

٤-١١- إجراءات التحليل

اتبع الباحث في هذه الدراسة مجموعة من الخطوات المنهجية لتحليل اختبار تحديد المستوى اللغوي، وذلك وفق منهجية وصفية تحليلية تهدف إلى تقويم بنية الاختبار وفاعليته في تشخيص الكفايات القبلية. وقد تضمنت الإجراءات **ما يلي:**

جمع النسخة الرسمية للاختبار المعتمد في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **متضمنة:**

- نص الاختبار الكامل.
- تعليمات التطبيق.
- نموذج بطاقة التصحيح الرسمية.

تفكيك بنود الاختبار وتصنيفها وفق المهارات اللغوية الأساسية، **وهي:**

- مهارة القراءة.
- مهارة الكتابة.

- التراكيب والقواعد.
- المفردات.
- مهارة الاستماع.

تحليل كل بند من بنود الاختبار اعتمادًا على المعايير المحددة في أداة التحليل التي تم بناؤها في ضوء الأدبيات التربوية واللسانية المتعلقة ببناء اختبارات تحديد المستوى (Hughes, 2003؛ Brown, 2004؛ Weigle, 2002).

تفسير النتائج بناءً على درجة تحقق كل معيار في كل قسم، مثل: مدى شمول المهارات، التنوع، الموضوعية، وجود محك للتصحيح، والتناسب في التوزيع.

صياغة النتائج العامة وتحديد مدى صلاحية الاختبار للتسكين الأولي في مستويات البرنامج، بناءً على نتائج التحليل النوعي والكمّي، ووفق المبادئ المعتمدة في تقويم أدوات القياس التربوي (Bachman & Palmer, 1996).

١١-٥- حدود البحث

المجال المكاني: يقتصر على معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المجال الزمني: الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٦هـ ٢٠٢٥ م.

المجال الموضوعي: يختص بتحليل اختبار تحديد المستوى وتقويمه، دون غيره من الاختبارات.

١١-٦- التحليل النوعي لبنية الاختبار

أولاً: شمول المهارات اللغوية الأساسية

يغطي الاختبار أربع مهارات رئيسة من أصل خمس تُعَدّ مركزية في تعليم اللغة (CEFR; ACTFL)، وهي: القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحليل القواعدي والمفرداتي

لكن مهارة المحادثة الشفهية غائبة تمامًا، وهي من أهم المهارات لدى غير الناطقين بالعربية، مما يخل بشمول الاختبار وقدرته على قياس الكفاءة التواصلية (Luoma, 2004).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إنَّ غياب التحدث يجعل الاختبار لا يقيس سوى الكفاءة الاستقبالية (input skills) وبعض الإنتاج الكتابي، دون اختبار للقدرة الإنتاجية الشفوية، وهو اختلال يؤثر على موثوقية التسكين في برامج اللغة (Hughes, 2003).

ثانيًا: نوعية الأسئلة وتنوعها

الاختبار يعتمد بنسبة كبيرة (٩٥٪) على أسئلة الاختيار من متعدد، وهي مفيدة من حيث الموضوعية وسرعة التصحيح، لكنها قد تفتقر إلى:

العمق المعرفي: إذ تقيس التذكر أكثر من التفكير النقدي.

التفاعل: لا تُمكّن الطالب من التعبير الحر أو تطبيق اللغة عمليًّا.

أما الكتابة فاقتصرت على سؤال إنشائي واحد فقط، دون تعليمات تصحيح أو محك واضح (Rubric)، مما يُضعف من ثبات التقدير وموضوعيته (Weigle, 2002).

ثالثًا: التوازن في توزيع الدرجات

المهارة	الوزن (من ٤٠)	النسبة ٪
القراءة	١٠	٢٥٪
القواعد	١٠	٢٥٪
المفردات	١٠	٢٥٪
الاستماع	٥	١٢,٥٪
الكتابة	٥	١٢,٥٪

نلاحظ أن المهارات الإنتاجية لا تحظى إلا بـ١٢,٥٪ فقط من إجمالي الدرجات، بينما المهارات التحليلية والاستقبالية تستحوذ على ٧٥٪، وهذا يخل بالعدالة التربوية في تقييم الكفايات (Bachman & Palmer, 1996).

رابعًا: مدى توافق الاختبار مع المعايير التربوية

تعد المعايير التربوية لقياس جودة الاختبارات من الأسس العلمية التي يُستند إليها في الحكم على فاعلية أي أداة تقويمية. وقد تم تحليل اختبار تحديد المستوى في ضوء خمسة معايير رئيسة **كما يلي:**

الصدق (Validity)

يشير الصدق إلى مدى قدرة الاختبار على قياس ما وُضع من أجله.

ويُلاحظ في اختبار الدراسة غياب تام لمهارة المحادثة الشفهية، وهي إحدى المهارات الجوهرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وهذا الغياب يضعف صدق المحتوى، لأنه لا يغطي كامل الكفايات اللغوية المستهدفة في البرنامج.

كما أن التركيز الكبير على القواعد والمفردات (بنسبة ٥٠٪) يجعل الاختبار أقرب إلى اختبار تحصيلي، لا اختبار تشخيصي. مما يضعف صدقه البنائي؛ لأنه لا يعكس البنية المعرفية والمهارية المتوقعة لدى المتعلم الجديد.

مثال: غياب أي سؤال يقيس قدرة المتعلم على التفاعل الشفهي، رغم كونه هدفًا أساسيًا في البرنامج، يُعد مؤشراً واضحًا على ضعف الصدق.

الثبات (Reliability)

الثبات هو قدرة الاختبار على إعطاء نتائج متسقة عند تطبيقه أكثر من مرة في ظروف متماثلة.

الاختبار يتميز في أقسامه الموضوعية (الاختيار من متعدد) بثبات مقبول لسهولة التصحيح وعدم تدخل العامل البشري.

لكن في قسم الكتابة، توجد مشكلة كبيرة لغياب دليل تصحيح واضح (Rubric)، مما يفتح الباب للاجتهادات الشخصية للمصححين، ويضعف ثبات النتائج.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مثال: لا توجد أي تعليمات مرفقة للمصححين حول ما يُحاسب عليه الطالب في الكتابة، هل هو القواعد؟ أم المحتوى؟ أم التماسك؟ وهذا يفتح مجالاً لاختلاف التصحيح من شخص لآخر.

الموضوعية (Objectivity)

تتوفر الموضوعية بدرجة جيدة في الأسئلة المغلقة (٩٥٪ من الأسئلة)، حيث لا يتدخل فيها المصحح.

لكن الكتابة، باعتبارها سؤالًا مفتوحًا، لا يمكن الحكم على موضوعيتها في ظل غياب محك أو مقياس تصحيح رسمي.

مثال: من الممكن أن يُمنح طالب درجة أعلى لأسلوبه الجميل، بينما يُخصم من آخر لأخطاء نحوية، دون معيار موحد بين المصححين.

الشمول (Coverage)

رغم أن الاختبار يتناول مهارات متعددة، إلا أنه لا يُعد شاملًا بالمعنى الأكاديمي، لكونه يغفل مهارة "التحدث"، ويمنح الكتابة وزنًا ضعيفًا لا يتجاوز ١٢,٥٪.

مثال: لا توجد أي بنود تقييم تتطلب من الطالب التعبير الشفهي أو التفاعل في حوار، رغم كون ذلك أساسًا في عملية التسكين.

التمييز (Discrimination)

التمييز هو قدرة البند على التفريق بين الطلاب ذوي الأداء المرتفع والمنخفض.

في غياب أي تحليل إحصائي لبنود الاختبار (مثل معامل التمييز أو تحليل الصعوبة)، يصعب الجزم بفاعلية البنود في تحقيق هذا الهدف.

مثال: لا توجد بيانات حول نسبة الطلاب الذين أجابوا على كل بند، ولا حول البنود التي فشل فيها الجميع أو نجح فيها الجميع، مما يحول دون تقييم التمييز.

يوضح الجدول رقم (١): مدى تحقق المعايير التربوية الأساسية في اختبار تحديد المستوى اللغوي محل الدراسة من حيث الصدق، والثبات، والموضوعية، والشمول، والتمييز، بناءً على التحليل النوعي لمحتوى الاختبار

المعيار	التطبيق في الاختبار	ملاحظات
الصدق	يغيب عن الاختبار عنصر المحادثة، ويهيمن عليه التحصيل على حساب التشخيص الحقيقي	ضعف في صدق المحتوى والصدق البنائي
الثبات	مرتفع في أقسام الاختيار من متعدد، منخفض في الكتابة بسبب غياب قواعد التصحيح	غياب معيار التصحيح الموحد يهدد ثبات النتائج
الموضوعية	متوفرة في جميع الأقسام ما عدا الكتابة	الكتابة تحتاج إلى محك تصحيح واضح Rubricت لتفادي التحيز
الشمول	جزئي فقط: لا يشمل المحادثة، وضعيف في التغطية التامة لكل المهارات	لا يتحقق مبدأ التوازن المهاري
التمييز	غير معروف لعدم وجود بيانات إحصائية لاختبار صعوبة البنود أو تمييزها	يُوصى بتحليل البنود باستخدام اختبارات معامل التمييز والصعوبة لاحقًا

١٢. مناقشة النتائج والتوصيات

١٢-١- مناقشة النتائج في ضوء أسئلة وأهداف البحث

أولًا: ما المهارات اللغوية التي يقيسها الاختبار؟

كشفت نتائج التحليل أن اختبار تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية يركّز بدرجة كبيرة على الجانب المعرفي للغة، وبشكل خاص القواعد والمفردات، اللتين تمثلان وحدهما نصف الدرجة الكلية (٥٠٪). بينما تُقاس مهارات الاستماع والقراءة بدرجة أقل، ويُعتمد على سؤال تعبيري واحد فقط لقياس الكتابة، دون أي اختبار لمهارة المحادثة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذا التوزيع يُشير إلى اختلال واضح في توازن المهارات، حيث يتم التركيز على الاستيعاب القائم على المعرفة بدلاً من الإنتاج اللغوي والتفاعل، وهما من المهارات المحورية في الإطار الأوروبي المرجعي العام CEFR ومعايير ACTFL (Council of Europe, 2001؛ ACTFL, 2012). كما يرى Hughes (٢٠٠٣) أن الاختبارات الجيدة يجب أن تقيّم الكفاءة التواصليّة الفعلية لا المعرفة الشكلية فحسب.

ثانيًا: ما مدى تمثيل محتوى الاختبار للكفايات القبلية اللازمة للالتحاق بالبرنامج؟

أظهرت المراجعة التحليلية لبنود اختبار تحديد المستوى وجود فجوة واضحة بين الكفايات القبلية المفترض قياسها، وما يقيسه الاختبار فعليًّا. إذ إن الكفايات المطلوبة للالتحاق ببرنامج لغوي متخصص لا تقتصر على المعرفة الشكلية بالقواعد والمفردات، بل تشمل مهارات أوسع ذات طابع تواصلي وظيفي، **منها:**

- القدرة على التعبير الشفهي في مواقف تواصلية يومية.
- إنتاج كتابة وظيفية ذات سياق حقيقي ومحدد الغرض.
- فهم استماع يتضمن تعليمات ونصوصًا متنوعة من بيئة الحياة الواقعية.
- استخدام اللغة لتحقيق مقاصد تواصلية في سياقات متعددة.

إلا أن محتوى الاختبار – في صيغته الحالية – لا يقيس هذه الأبعاد بشكل كافٍ، بل يركّز غالبًا على أسئلة ذات طابع معرفي معزول، مثل تحديد الخطأ اللغوي أو اختيار المفردة الصحيحة من دون سياق.

وبناء على ذلك، فإن صدق محتوى الاختبار يظل محدودًا، ولا يفي بالكامل بمتطلبات التسكين الحقيقي للطلاب في المستويات المناسبة، مما يستدعي إعادة النظر في بناء بنوده وتصميمه بما ينسجم مع أهداف تعليم اللغة من منظور تواصلي شامل (Bachman & Palmer, 1996).

ثالثًا: ما مدى التوازن بين المهارات اللغوية الأربع والجانب القواعدي؟

تحليل توزيع الاختبار يُظهر انعدام التوازن بين المهارات المختلفة. فبينما تُمثَّل القواعد والمفردات بنسبة (٥٠٪)، **نجد أن:**

- الاستماع لا يمثل سوى ١٢,٥٪.
- الكتابة تُقاس بسؤال واحد فقط، دون معيار للتقييم.
- المحادثة = صفر.

هذا التوزيع يُعبر عن اختبار يميل إلى التحصيل المعرفي الصرف، لا إلى تشخيص الأداء الحقيقي أو المهارات الإنتاجية، وهو ما يعارض الأسس التي تقوم عليها اختبارات الكفاءة (Weir, 2005 ؛Brown, 2004).

رابعًا: ما مدى اتساق الاختبار مع المعايير التربوية والفنية؟

بمقارنة بنية الاختبار الحالية بالمعايير العالمية في بناء الاختبارات اللغوية (مثل CEFR و ACTFL)، يلاحظ عدد من الفجوات المؤثرة في صدق الاختبار وشموليته.

فعلى سبيل المثال، تعتمد معظم أسئلة القواعد والمفردات على الذاكرة الاسترجاعية فقط، **مثل:**

(**اختر الكلمة الصحيحة:** ذهب ___ إلى السوق. أ. هو ب. هم ج. أنا د. نحن)

وهذا النوع لا يقيس الاستخدام الحقيقي للغة في سياق تواصلي، بل يُركز على التذكر المعجمي فقط.

كما تفتقر بعض التعليمات إلى الوضوح الكافي، **مثل سؤال الكتابة الذي يقول:**

"اكتب فقرة قصيرة عن نفسك"

دون تحديد الطول المطلوب، أو المهارات المستهدفة، أو معايير التقويم، مما يُنتج إجابات عشوائية ويضعف الثبات.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كذلك فإن غياب محك تصحيح واضح (Rubric) يجعل تقدير أداء المتعلمين في الكتابة عرضة للتحيز أو التفاوت بين المصححين (Weigle, 2002).

كما لا تظهر أسئلة تقيس القدرة الشفهية أو التفاعلية، وهي من أبرز أركان الكفاية التواصلية (Luoma, 2004).

وبذلك، فإن هيمنة الأسئلة الموضوعية القصيرة، وضعف تعليمات الأسئلة الإنشائية، يُعد من أبرز الفجوات في ضوء المعايير التربوية الدولية لاختبارات تحديد المستوى.

يوضح الجدول رقم (٢): مظاهر عدم الاتساق بين اختبار تحديد المستوى ومعايير بناء الاختبارات اللغوية الدولية

المعيار	الواقع في اختبار المعهد
الربط بالأطر العالمية (CEFR/ACTFL)	غياب كلي لتصنيف الطلاب وفق مستويات معيارية (A1–C2 أو Novice–Superior)
الطابع التواصلي للبنود	معظم الأسئلة تعتمد على الذاكرة، دون ربطها بمواقف واقعية أو وظائف لغوية
وضوح التعليمات	بعض التعليمات غامضة، خاصة في الكتابة
محكات التصحيح	لا توجد محكات تصحيح (Rubrics) واضحة للكتابة أو الاستماع، مما يقلل من الثبات والموضوعية
تنوع الأسئلة	كل الأسئلة تقريبًا من نوع اختيار من متعدد، دون تنوع يُتيح تقويمًا شاملاً

وفقًا لـ Brown (٢٠٠٤) وAlderson (٢٠٠٠)، فإن الاختبارات الناجحة تربويًّا ينبغي أن ترتكز على وضوح التعليمات، ومرجعية معيارية، وتنوع في أدوات القياس، وتكامل في المهارات.

خامسًا: ما أبرز نقاط القوة والقصور في بناء الاختبار؟

نقاط القوة:

- وجود أقسام متعددة (قراءة، استماع، كتابة، قواعد، مفردات).
- وضوح صياغة الأسئلة في بنود الاختيار من متعدد.
- محاولة مبدئية لتغطية المهارات المختلفة، وإن كانت غير متوازنة.

نقاط القصور:

- غياب المحادثة كليًا، وهي محور التواصل الفعلي.
- الاعتماد الكلي على الأسئلة المغلقة (اختيار من متعدد).
- عدم استخدام أنشطة مفتوحة تُظهر أداء المتعلم الفعلي.
- غياب المرجعيات العالمية المعيارية، مما يضعف دقة التسكين ويُصعّب المقارنة مع برامج أخرى.

١٢-٢- مقارنة النتائج مع الدراسات السابقة

أظهرت نتائج هذه الدراسة قصورًا في شمول اختبار تحديد المستوى لمهارات اللغة الأربع، إذ غابت مهارة التحدث تمامًا، وتكرر ذلك في دراسات أخرى مثل دراسة Luoma (٢٠٠٤) التي أكدت أن المهارات الشفهية كثيرًا ما تُهمل في اختبارات تحديد المستوى، مما يؤثر على صدق التشخيص.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ورد في دراسة Bachman & Palmer (١٩٩٦) حول أهمية التوازن في توزيع الدرجات، إذ إن هيمنة المهارات الاستقبالية على أكثر من ٧٥٪ من درجات الاختبار يخل بمبدأ العدالة في التقويم.

أما من حيث تنوع الأسئلة، فقد أشار Weir (٢٠٠٥) إلى أن الاقتصار على الاختيار من متعدد يقلل من فرص قياس القدرات الإنتاجية الواقعية، وهو ما يؤكده الاعتماد شبه الكلي في اختبار الدراسة الحالية على هذا النمط.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٢-٣- التوصيات النهائية لتطوير اختبار تحديد المستوى

بناءً على نتائج التحليل التفصيلي للاختبار ومناقشة الأسئلة البحثية، يُقترح تطوير اختبار تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام وفق توصيات تربوية ولغوية محكمة، تراعي المعايير العالمية، وتُلبّي متطلبات الكفايات القبلية الفعلية.

أولًا: التوسيع في المهارات المغطاة

إدراج قسم مخصص لمهارة المحادثة، يمكن أن يكون من خلال مقابلة قصيرة يُدِيرُها معلم، أو اختبار محادثة آلي قائم على تسجيل صوتي وتحليل استجابات. وقد أثبتت الدراسات أن قياس القدرة الشفهية جزء أساسي من التسكين الفعّال (Luoma, 2004).

وتعزيز مهارة الكتابة عبر إضافة سؤالين كتابيين: أحدهما وصفي والآخر وظيفي (مثل كتابة بريد إلكتروني أو ملاحظة). وتعليمات تصحيح Rubric واضحة لقياس المحتوى، واللغة، والتماسك.

وتنويع محتوى القراءة والاستماع ليتضمنا مواقف تواصلية حقيقية، لا مجرد نصوص مدرسية تقليدية.

ثانيًا: إعادة توزيع الدرجات والمهارات

يوصى بأن تكون النسبة الموزعة بين المهارات على النحو الآتي:

المهارة	النسبة المقترحة من الدرجة الكلية
القراءة	٢٠٪
الاستماع	٢٠٪
الكتابة	٢٠٪
المحادثة	٢٠٪
القواعد والمفردات	٢٠٪

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هـذا التوزيـع يضمـن عدالـة التقييـم، ويحقـق التـوازن بـين المهـارات الاسـتقبالية والإنتاجيـة (Council of Europe, 2001).

ثالثًا: اعتماد إطار معياري عالمي

اعتمـاد الإطـار الأوروبي المرجعـي (CEFR) لتصنيـف المهـارات وتحديـد مسـتوى الطالـب بدقـة (A1، A2، B1...). أو اسـتخدام معايـير ACTFL الـتي تمنـح توصيفًـا سـلوكيًا دقيقًـا لمسـتويات الأداء (Novice، Intermediate، Advanced...). وهـذا يُتيـح إجـراء مقارنـات مـع البرامـج العالميـة، ويُسـهل نقـل الطالـب بـين المؤسسـات التعليميـة، كمـا يُكسـب البرنامـج موثوقيـة أعلـى (Little, 2006؛ ACTFL, 2012).

رابعًا: تطوير نوعية الأسئلة

تنويع أنماط الأسئلة لتشمل:

- أسئلة مفتوحة.
- التكميل.
- المطابقة.
- الترتيب.
- استخدام صور أو فيديوهات في أسئلة الاستماع.
- مراعاة التدرج في الصعوبة: من الأسئلة الأساسية إلى الأكثر تعقيدًا داخل كل مهارة.
- اسـتخدام بنـوك أسـئلة متعـددة المسـتويات، تُسـهم في بنـاء اختبـارات ديناميكيـة قابلـة للتحديـث المسـتمر.

خامسًا: ضمان الخصائص الفنية الجيدة

الصدق: يجـب أن تُصمـم الأسـئلة لقيـاس الكفايـات القبليـة التواصليـة، لا التحصيـل اللغـوي المـدرسي فقـط (Bachman & Palmer, 1996).

الثبات: من خلال إعداد دليل تصحيح موحد، وتدريب المصححين على آلية التصحيح.

التمييز: يجـب اختبـار البنـود إحصائيًـا لقيـاس قدرتهـا علـى التمييـز بـين المسـتويات (Hughes, 2003).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سادسًا: التحول إلى النمط الرقمي في التقييم

يُقترح تطوير نسخة إلكترونية من اختبار تحديد المستوى، **تتيح:**

- إدارة بنوك الأسئلة.
- تضمين صوت وصورة ومهام تفاعلية.
- تصحيح آلي لبعض المهارات.
- جمع بيانات دقيقة عن أداء الطالب وتحليلها.

الخاتمة

تُعد اختبارات تحديد المستوى حجر الأساس في بناء العملية التعليمية للطلاب غير الناطقين بالعربية، إذ تسهم نتائجها في تحديد نقطة الانطلاق الأكاديمية لكل طالب، بما يضمن تسكينه في المستوى الأنسب لقدراته اللغوية.

وقد كشف هذا البحث، من خلال التحليل النقدي لاختبار تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عن عدد من الإيجابيات، مثل وضوح صياغة الأسئلة، وتغطية بعض المهارات المعرفية الأساسية، إلا أنه بيّن في المقابل مواطن قصور واضحة في تصميم الاختبار، من أبرزها: غياب مهارة المحادثة، ضعف قياس مهارات الإنتاج اللغوي.

وبناءً على هذا، فإن تطوير أدوات تحديد المستوى، خاصة في مؤسسات تعليم اللغة الثانية، ينبغي أن يكون ضمن رؤية متكاملة تستند إلى الأطر المرجعية العالمية، وتُراعي المهارات الفعلية المطلوبة في المواقف التواصلية الحقيقية. كما يجب أن تتنوع بنود القياس، وتُبنى الاختبارات على أسس تربوية تضمن الصدق والثبات والعدالة.

ومن المأمول أن تسهم نتائج هذا البحث وتوصياته في تطوير اختبارات تحديد المستوى في معاهد تعليم اللغة العربية، بما ينعكس على جودة المخرجات التعليمية، وتحقيق العدالة في التسكين، وتمكين الطلاب من تحقيق أفضل مستويات التحصيل اللغوي.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

المرجع العربي:

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠١٦م.

المراجع الجنبية:

ACTFL. (2012). ACTFL *Proficiency Guidelines 2012*. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Retrieved from www.actfl.org

Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency*: The Interface between Learning and Assessment. Continuum.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.

Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in Education* (10th ed.). Pearson Education.

Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices. Pearson Education*.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). McGraw-Hill.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167–190.

Long, A. Y., Shin, S.-Y., Geeslin, K. L., & Willis, E. W. (2018). Does the Test Work? Evaluating a Web-Based Language Placement Test. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1–17.

Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.

Messick, S. (1989). *Validity. In R. L. Linn* (Ed.), Educational Measurement (3rd ed., pp. 13–103). Macmillan.

Messick, S. (1996). *Validity of performance assessments*. In G. Wiggins (Ed.), Assessing Student Performance. Jossey-Bass.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge University Press.

North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. Peter Lang.

Omar, J. A., & Hussein, S. A. (2023). Investigating the Quality of Language Tests; Calculating the Reliability Coefficient of Placement Test as a Case Study. *Journal of Raparin University*, 10(1).

Swender, E., Patkowski, M., & Stansfield, C. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking* (Revised 2012). ACTFL.

Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman.

Villanueva, E. (2020). *Evaluating the Effectiveness of Thompson's (2015) Survey of Language Usage and Spanish of Heritage Learners Placement Program Exam at the High-School Level*. University of San Francisco.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مجلة اختبارات اللغة، م ٣، ع ٥: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal of Language Testing Vol. 3, No. 5; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

نحو تصور منهجي لتقييم مهارة التحدث في العربية لغةً ثانية: قراءة في التداخل اللغوي والسياق الثقافي

المعرف الرقمي: https://orcid.org/10.60161/2501-003-005-002

أ.حسناء دهبي* أ.د. نادية العمري

كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، الرباط (المغرب)

استقبل في	قبل في
٢٠٢٥/٠٢/٠٧	٢٠٢٥/٠٨/١٢

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على تأثير التداخل اللغوي والسياق الثقافي على تقييم مهارة التحدث في اللغة العربية لغة ثانية، من خلال رصد تأثير هذين العنصرين على الإنتاج الشفهي للمتعلم، وعلى قرارات المُقَيِّم في عملية تقييم مهارة التحدث عن طريق توجيه الانتباه إلى أن الأخطاء التي ينتجها المتحدث الأجنبي في اللغة العربية لا تكون دائمًا نتيجة ضعف كفايته اللغوية، وإنما قد تكون نتيجة تداخل معطيات من لغته الأولى مع أخرى من اللغة الثانية، أو نتيجة سوء فهم ضمن السياق الثقافي لِلُّغة الهدف. وتوصل البحث إلى ضرورة بناء وعي لدى المقيِّم نظريًّا وإجرائيًّا، من خلال تدريبه بشكل كاف لتحقيق تقييم منصف وعادل لمهارة التحدث في اللغة العربية لغة ثانية في ظل تأثير التداخل اللغوي والسياق الثقافي على العملية التقييمية.

الكلمات المفتاحية

العربية لغة ثانية، مهارة التحدث، التقييم، التداخل اللغوي، السياق الثقافي.

* **لمراسلة الباحثة:** حسناء دهبي (البريد الإلكتروني: hasna.dahbi1996@gmail.com).

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 3, No. 5; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٣، ع ٥: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
jlt@ksaa.gov.sa

Towards a Systematic Framework for Assessing Speaking Skill in Arabic as a Second Language: An Examination of Linguistic Interference and Cultural Context

المعرف الرقمي: https://orcid.org/10.60161/2501-003-005-002

Hasna Dahbi* Prof. Nadia Aamiri

A Faculty of Education, Mohammed V University

Received on	Accepted on
19 /02 /2025	01/05/2025

ABS TRACT

This research aims to highlight the impact of linguistic interference and cultural context on the assessment of speaking skill in Arabic as a second language. It examines how these two factors affect both learners' oral production and raters' assessment decisions in the process of assessing speaking skill. The paper emphasizes that errors made by non-native speaker are not always indicative of weak language proficiency; rather, they may stem from first language interference, or a misunderstanding related to the cultural context of the target language. The research concludes that fostering awareness among raters, both theoretically and procedurally, through appropriate training is essential to ensure a fair and reliable assessment of speaking skill in Arabic as a second language, given the impact of linguistic interference and cultural context on the assessment process.

KEYWORDS

Arabic as a second language, speaking skill, assessment, language interference, cultural context.

*Corresponding author: Hasna Dahbi (Email: hasna.dahbi1996@gmail.com).

١. إشكالية البحث

تتمثل الإشكالية الرئيسة في غياب إطار نظري متكامل يراعي تأثير التداخل اللغوي (انتقال خصائص اللغة الأم إلى العربية)، والسياق الثقافي (الاختلافات في الأعراف الاجتماعية والتواصلية) عند تقييم مهارة التحدث بالعربية لغةً ثانية؛ لذا يتوخى البحث مقاربة الإشكال العام التالي: كيف يؤثر التداخل اللغوي والسياق الثقافي على تقييم مهارة التحدث في اللغة العربية لغةً ثانية؟ وما دور المقيِّم في ضمان تقييم عادل أمام هذه التحديات؟

من خلال الإجابة على تساؤلات فرعية من قبيل:

- كيف يُحدث التداخل اللغوي مشكلات في الأداء الشفهي للمتعلمين (نطقًا، ونحوًا، ودلالةً)؟
- ما دور العوامل الثقافية في تشكيل معايير التقييم (مثل الملاءمة التواصلية في السياقات العربية)؟

٢. أهداف البحث

نتوخى من هذا البحث توضيح مدى تأثير التداخل اللغوي والسياق الثقافي على تقييم مهارة التحدث في اللغة العربية لغة ثانية، ودور المُقيِّم في ضمان عملية تقييمية عادلة في ظل تأثيرات هذه المتغيرات. **وذلك من خلال:**

- تحليل التداخل اللغوي كظاهرة طبيعية في تعلم اللغة الثانية، وتأثيره على تقييم التحدث.
- كشف العلاقة بين السياق الثقافي والكفاية التواصلية، ومدى إغفال النماذج التقييمية الحالية لهذا البعد.

٣. أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في سعيه إلى:

- سدّ الفجوة في الأدبيات حول تقييم التحدث بالعربية كلغة ثانية، بدمج البعدين اللغوي والثقافي.

- توجيه المقيِّمين لاعتماد معايير عادلة تراعي خلفيات المتعلمين المتنوعة.
- تحفيز تطوير أدوات تقييم سياقية (مثل بطاقات الملاحظة المُعدَّلة).

٤. فرضيات البحث

- التداخل اللغوي ليس مجرد أخطاء سطحية، بل انعكاس لبنى عميقة في اللغة الأم كالنظام الصوتي العربي في مقابل الأنظمة اللغوية الأخرى.
- يركز التقييم التقليدي لمهارة التحدث على الدقة النحوية على حساب الكفاءة الثقافية (مثل فهم التعبيرات المجازية أو الاختلافات اللهجية).
- العدالة في التقييم تتطلب تدريب المقيّمين على تحليل الأخطاء من منظور تداخلي (لغوي + ثقافي).

٥. منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج النظري التحليلي، من خلال تحليل نقدي لما جاء في الأدبيات حول نظريات التداخل اللغوي والكفاية التواصلية الثقافية، ومحاولة تحليلها في إطار اللغة العربية لغة ثانية.

تقييم مهارة التحدث في العربية لغة ثانية في ضوء السياق الثقافي والتداخل اللغوي

يشكل تطوير مهارة التحدث في اللغة العربية لغة ثانية تحديًا بالنسبة للمتعلم الأجنبي، وذلك بسبب الخصائص التي تميز اللغة العربية، بما في ذلك النحو والصرف، وعلم الأصوات، والتنوع اللغوي والاجتماعي، والفوارق الثقافية الدقيقة. وتحقيق الكفاية في التحدث في اللغة العربية لغة ثانية لا يقتصر على الكفاية اللغوية، بل يتطلب أيضًا فهم السياق الثقافي الخاص بها وإدراكه، بفهم نظام الازدواجية اللغوية على سبيل المثال. فبينما تُستخدم اللهجات المحلية في المحادثات اليومية غير الرسمية، نجد استخدام اللغة العربية الفصحى يسود في البيئات الرسمية كالمؤسسات التعليمية والإذاعة والمنابر

الإعلامية، وغيرها. لذلك، فإن هذا التنوع اللغوي يضيف مستويات أخرى من التعقيد، تقتضي من المتعلم إدراكها ومعرفتها لبلوغ التحدث الفعال في اللغة العربية، مما يبرز الدور المهم الذي يلعبه الوعي بالسياق الثقافي لهذه اللغة أثناء التعلم والتقييم على حد سواء.

وفي طبيعتها، تعد مهارة التحدث عملية ديناميكية تفاعلية، تشمل ردود الأفعال والتفاعل، والاندماج المستمرين بين المتحدثين أثناء عملية التواصل. ويستلزم التواصل الفعال الكفاية النحوية واستخدام اللغة بطرق مناسبة وملائمة اجتماعيًّا، من خلال التكيف مع مختلف السياقات والفئات المستهدفة (Thornbury, 2005). ففي التحدث الناجح لا يتعلق الأمر بالجانب اللغوي فقط، أي الدقة والطلاقة، وإنما بتفاعل مهارات براغماتية ودلالية، ومهارات في إدارة الخطاب بما يتناسب مع المواقف الاجتماعية المختلفة، إضافة إلى عمليات معرفية، مثل استحضار الذخيرة المعجمية والأداء التلقائي في ضوء قيود الوقت. وهذه العناصر مجتمعة توضح مدى تشعب عملية التحدث، ومزجها بين القدرات المعرفية والوعي الاجتماعي لتحقيق التواصل.

إن تداخل كل هذه العناصر أثناء تعلم اللغة الثانية، يؤثر على تعلمها، وإنتاجها أثناء التحدث، وكذا تقييمها. نظرًا لتداخل بنى اللغة الأولى مع بنى اللغة الهدف، فقد ينجم عن هذا التداخل تأثير سلبي على إنتاج المتعلم اللغوي؛ إذ قد يؤدي إلى صعوبات في الأداء اللغوي عندما تختلف اللغتان في الأنظمة، مما يشكل عائقًا أمام اكتساب اللغة الثانية. في المقابل، يمكن أن يسهم هذا التداخل بشكل إيجابي في دعم تعلم اللغة الهدف، في حال تشابهت اللغتان في بعض الخصائص اللغوية أو البنيوية.

أهمية السياق الثقافي وتأثيره على تقييم مهارة التحدث

إن استعمال اللغة في السياق المناسب وتكييفها مع السياقات المختلفة عامل مهم لضمان نجاح التواصل. وفي مهارة التحدث يدخل ويخرج الأشخاص في أحاديث مختلفة ومتعددة أثناء المحادثة وقبل نهايتها، والمحادثات لها بدايات وأواسط ونهايات، حيث إن المتحدث يمر بكل هذه المراحل. وتعتمد هذه المحادثات على السياق سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة.

وفي هذا الصدد، يؤثر السياق على تفسير اللغة وإنتاجها. ويمكن القول إن السياق هو الذي يحكم على نوع المحادثة ونوع الحديث الذي نجريه، مثلا رسمي أو غير رسمي. وهناك محادثات طبيعية يستحيل على متعلم اللغة فك شفراتها إن لم يكن ملمًّا بالسياق، أو من دون معرفة معينة ومعلومات بصرية. وبالمثل، اللغة المنطوقة ترافق الفعل حيث تستخدم اللغة لمرافقة الأفعال التي يقوم بها المتكلمون، وعادة ما تعتمد (الأفعال) بشكل كبير على السياق، وقد تظهر بتواتر كبير في ورود كلمات صورية وتكرارها مثل " هذه "، " هناك "، "بالقرب منك "، و"أحضر ذلك إلى هنا"، وهذه الأشكال من الكلمات لا يمكن فك شفراتها إلا فيما يتعلق بمكان وجود المتكلمين وقت التحدث. (McCarthy, 1999)

ما سبق يؤيد دور الكفاية التداولية في معرفة المتحدث بكيفية التعبير عن الرسائل بشكل مناسب ضمن السياق الاجتماعي والثقافي الشامل للتواصل، بما يتماشى مع العوامل البراغماتية المرتبطة بالتنوع في استخدام اللغة. حيث تترابط هذه العوامل وتتشابك، وتنبع من حقيقة أن اللغة ليست مجرد نظام ترميز للتواصل ولكنها أيضًا جزء لا يتجزأ من هوية الفرد، والقناة الأكثر أهمية للتنظيم الاجتماعي، والتي تتجسد في ثقافة المجتمعات التي تستخدم فيها. والظاهر أنه " من خلال دراسة اللغة في سياقاتها الاجتماعية والثقافية فقط، سنتمكن من تقدير المفارقة الواضحة لاكتساب اللغة: إنها في الوقت نفسه عملية شخصية عميقة واجتماعية للغاية " (Nunan,1992. P:23).

يظهر المشكل في التواصل لدى المتحدث أثناء محاولته تطبيق معرفته اللغوية للتواصل في الحياة الواقعية، لأنها قد تكون خالية من الثقافة، وخارج السياق، وخالية من المعنى في أحايين كثيرة، لاسيما إذا لم تُتعلم اللغة في سياقها، أي في البلد المتحدث بها، وإذا لم يدمج تعليم اللغة بسياقها الثقافي والاجتماعي أثناء عملية التعلم. الأمر الذي يؤدي إلى فشل في التواصل، وسوء الفهم، ما لم يُزود المتعلم بالحيثيات الثقافية، ويُهيأ بالمعارف الاجتماعية اللازمة لاستخدام اللغة الهدف، ليكون مؤهلًا لاستخدام اللغة في الحياة الواقعية بشكل كاف.

إن التواصل تتخلله وتضبطه متغيرات اجتماعية وثقافية مختلفة، متآزرة مع بعضها بعضًا، منها السياقية الاجتماعية التي تحيل على الأطراف المشاركة في التفاعل والموقف

التواصلي. ما نقصده هنا هو عمر المشاركين ونوعهم (ذكر/ أنثى)، ومنصبهم (المهنة والرتبة والمكانة العامة)، ومكانتهم (المكانة الاجتماعية)، والحدود الاجتماعية، والعلاقات التي تربط بينهم (من حيث القوة والتأثير). فكلها عوامل تحكم وتظهر بجلاء في أحاديثهم.

إضافة إلى المتغيرات الظرفية، هنالك عوامل أخرى كالجوانب الزمنية والجسدية للتفاعل (الوقت والمدة والموقع)، والبعد الاجتماعي للموقف (على سبيل المثال، الاستقبال الرسمي). وعوامل الملاءمة الأسلوبية، كالتحلي بإستراتيجيات اللباقة وغيرها من الصفات التي يمليها الظرف والسياق التواصلي. (Murcia, 1995)

ووجب القول إن "تعلم اللغة، عملية متعددة التخصصات ضمن واقع متعدد اللغات ومتعدد الثقافات" (Coombe et al., 2020.P:4). ولعل ارتكاب خطأ اجتماعي أو ثقافي قد يؤدي إلى أخطاء تواصلية تتجاوز خطورة الخطأ اللغوي، أو الافتقار إلى كلمة معينة على سبيل المثال. وأمام هذا الوضع تظهر الحاجة الماسة إلى تعزيز الوعي الاجتماعي والثقافي لدى المتعلم في اللغة العربية، وهذا يقتضي إدماجه في مجتمع اللغة الهدف.

كما أن التواصل، تحكمه العوامل غير اللفظية، "فالأفعال تتحدث بصوت أعلى من الكلمات" (Pennycook, 1985.P:259). وهذا يجعل التواصل غير اللفظي يحمل نسبة كبيرة من المعاني الاجتماعية والتعابير الثقافية، ولأن الأفعال غير اللفظية تعمل إلى حد كبير على مستوى اللاوعي، فالفشل في التواصل يمكن أن ينشأ عن إشارات غير لفظية وغير مناسبة، والتي لا يكون متحدث اللغة الثانية على دراية مسبقة بها. وتأسيسًا على ذلك، فإن "مهارة التواصل لا تقتصر على امتلاك النظام المعرفي للغة، وإنما كذلك القدرة على استعمال هذه المعرفة في السياقات التواصلية الفعلية واستغلالها، بتوظيف الرصيد الثقافي العالق في اللغة." (العمري ٢٠١٨ ص ١٧)

إنّ إدراك التفاعل المعقد بين الكفاءة اللغوية والمعرفة التداولية والثقافية أمر أساسي في تقييم مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة الثانية. فنجاح المتعلم في المواقف التواصلية لا يرتبط فقط بإتقان القواعد أو امتلاك مفردات غنية، بل يتعدى ذلك إلى القدرة على استخدام اللغة استخدامًا مناسبًا للسياق الاجتماعي والثقافي الذي يتم فيه التفاعل. لذا

فإنّ أي تقييم للأداء الشفهي لا يأخذ في اعتباره هذه الأبعاد يظل ناقصًا وقد يؤدي إلى أحكام غير دقيقة عن كفاءة المتعلم (McNamara, 1996; Bachman & Palmer, 2010).

كما أن تغافل السياق الثقافي والاجتماعي في تقييم الأداء الشفهي قد يضع المتعلمين من خلفيات ثقافية مختلفة في موقف ضعف، إذ يُساء فهم محاولاتهم التواصلية أو يُنظر إليها على أنها غير ملائمة، في حين أنها تعكس خصائص ثقافية من لغتهم الأم أو من بيئتهم. وبالتالي، ينبغي أن يُدرّب المقيمون على تحليل أداء المتعلم من منظور متعدد الأبعاد يشمل الثقافة، والتداول، والسياق الاجتماعي، وليس فقط من منظور لغوي صرف (Taylor, 2008; Fulcher, 2015).

ومن هنا، تبرز الحاجة إلى اعتماد نماذج تقييم شفهية تراعي هذه الفوارق الثقافية وتُدمج مهام تواصلية ذات حمولة اجتماعية وسياقية، مما يعزز موثوقية التقييم وعدالته. فالتقييم الجيد لا يُقوّم فقط ما يُقال، بل أيضًا كيف يُقال، ولمن، وفي أي سياق. إن إدماج الاعتبارات الثقافية والاجتماعية في تقييم التحدث يسهم في تقديم صورة أكثر دقة عن كفاءة المتعلم التواصلية، ويدعم اتخاذ قرارات تربوية أكثر عدالة وإنصافًا (Coombe, Davidson, O'Sullivan & Stoynoff, 2020; Kramsch, 1998).

أثر التداخل اللغوي والعوامل النفسية والمعرفية والثقافية على مهارة التحدث وتقييمها في اللغة الثانية: اللغة الأولى كلغة مرجعية

يشير التداخل اللغوي إلى انتقال أنماط لغوية من اللغة الأم للمتعلم إلى اللغة الثانية، وتأثر مسألة التداخل اللغوي على تعلم اللغة سواء أكانت أولى أو ثانية. ولكن في اللغة الأولى قد يحدث التداخل اللغوي في حال كان المتعلم ثنائي اللغة، أو متعدد لغوي أمازيغي عربي مثلا. وهو أمر نادر الحدوث، لأن أغلب المتحدثين الثنائيين تكون لديهم القدرة على الفصل بين اللغتين، أما إذا كان أحادي اللغة، فالتحدث يكون دقيقًا. وفي اللغة الثانية، يظهر التداخل اللغوي في التحدث، في الأصوات، أو النحو، أو النطق، أو المفردات، أو التحول

اللغوي code switching، وحتى في أنماط الخطاب. حيث يخلط المتحدث بين عناصر من لغته الأم واللغة الثانية، خاصة في المستويات الأولى. وقد يستخدم المتعلم هذا التداخل ويلجأ إلى لغته الأولى أثناء التحدث، وفي مواقف التواصل السريعة. لهذا يمكن اعتبار التداخل اللغوي مرحلة من مراحل تعلم اللغة الثانية، حيث يظهر في المراحل الأولى من التعلم، ولكن ما إن يُحقق المتعلم كفاية لغوية جيدة في اللغة، يصبح تأثير التداخل قليلًا في أغلب مواقف التواصل (Cook, 2003).

وفي هذا الصدد، يمكن القول إن تأثير التداخل اللغوي على الأداء الشفهي في اللغة الثانية يظهر بوضوح عند تقييم هذا النوع من الإنتاج اللغوي، إذ يتأثر المتعلم بتداخل الأنظمة اللغوية بين لغته الأولى والثانية. ففي بعض الحالات، قد تتشابه هذه الأنظمة بحيث لا تخلق مشكلات كثيرة لدى المتعلم أثناء التعلم والإنتاج، أكان تحدثًا أو كتابة، وهنا يكون التداخل إيجابيًا. لكن اختلاف الأنظمة اللغوية بين اللغتين ينتج عن مشكلات أثناء التعلم تظهر في الإنتاج اللغوي للمتعلم، وهذا يعني تداخل سلبي. هكذا يتعين على المتحدث باللغة الثانية القيام بمجهود مضاعف، وللإشارة، فبعض الأخطاء أثناء التحدث باللغة الثانية تظل ثابتة، ومتحجرة Fossilized في دماغ المتعلم، وترتبط بآلية موجودة في البنية النفسية الكامنة في كلام المتحدث ولغته، التي مصدرها لغته الأولى (Brawn,1994).

بموجب ذلك، تختلف عملية التحدث في اللغة الأم عن عملية التحدث في اللغة الثانية، نظرًا للفروقات الدقيقة بين سيرورة اكتساب اللغة الأولى، وسيرورة تعلم اللغة الثانية. إذ يتصل الاكتساب بعملية غير واعية طبيعية لدى الطفل، من خلال الانغماس الطبيعي في محيط لغوي، والتعرض للغة باستمرار وبتلقائية، ومن دون الحاجة إلى دراستها في محيط رسمي، كالمدرسة مثلًا. ويتعلق الأمر في الاكتساب بمهارتين اثنتين؛ هما الاستماع والتحدث، فالطفل يسمع، ويخزن كل ما يدور في محيطه. بعد ذلك يحاول نطق الأشياء بمسمياتها إلى أن يكتسب عقله أنظمة اللغة، ويبلغ مستوى التحدث العفوي الطليق الذي لا تشوبه أخطاء أو عراقيل تواصلية.

أما في تعلم اللغة، فيتعلق الأمر بعملية واعية منظمة ومخطط لها مسبقًا، تُنَفذ في محيط رسمي، سواء مدرسة، أو معهد، أو غيرها. لذا فهي تتطلب مجهودًا شخصيًّا كبيرًا،

لأن المتعلم يكون واعيًا بعملية التعلم. وتختلف طريقة التعلم من خلال التركيز على المهارات الأربع استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً، بالإضافة إلى القواعد وغيرها. وطبعا، يمكن تعلم اللغة عن طريق الانغماس اللغوي، بالعيش في بيئة لغوية جديدة، وقد تنجح هذه العملية إذا كان السن مبكرًا، مع الأطفال مثلًا. لكنها ستأخذ وقتًا، وتتطلب جهدًا أكبر مع الكبار، لتحقيق كفاءة لغوية جيدة (Krashen, 1982).

وتعد المعالجة العصبية للغة الأولى واللغة الثانية، مظهرًا للاختلاف والتباين. فالمعالجة العصبية للغة تتم في النصف الأيسر للدماغ، وهو الشأن في اللغة الأولى. حيث يتم تنشيط النصف الأيسر من الدماغ بشبكات عصبية تتشكل منذ الطفولة، وتكون متخصصة في معالجة اللغة. والشيء ذاته في اللغة الثانية، حيث يتم تنشيط الجزء الأيسر من الدماغ كذلك. إلا أن الاختلاف يكمن في قدرة الدماغ على تنشيط أماكن في النصف الأيمن أيضًا، ومناطق أخرى حسب العمر، إذا كان العمر مبكرًا يعمل الدماغ بنفس وتيرة تعلم اللغة الأم، لكن إذا كان العمر متقدمًا، فقد يلجأ الدماغ إلى تنشيط مناطق إضافية. وهذا يُظهر الجهد المعرفي المبذول في الدماغ أثناء تعلم اللغة الثانية (Paradis, 2004).

ونجد أيضا اختلاف الحالة النفسية والعواطف أثناء التحدث باللغة الأولى عن التحدث باللغة الثانية. فالمتحدث بلغته الأولى، يتحدث براحة وثقة لأن اللغة تكون جزءًا من هويته، ويكون معتادًا عليها مسبقًا، مما يشعره بالانتماء، والراحة والثقة أثناء التحدث. بينما في اللغة الثانية يكون التحدث بنوع من الحذر بسبب الخوف من ارتكاب الأخطاء، لأن اللغة تكون جديدة على المتحدث، وقد يحصل بعض من الارتباك أثناء التحدث بسبب عدم الثقة في انتقاء المفردات، وكذلك استعمال النحو والنطق المناسبين. إضافة إلى الخوف من تأثير لكنة المتحدث على الكلام، مما يخلق لديه نوع من القلق، الناتج عن عدم المشاركة، والخوف من الوقوع في الخطأ، أو الحصول على تقييم سلبي، مما يُعوق الأداء اللغوي (Horwitz et al., 1986).

كما أن عملية التحدث في اللغة الأم تتميز بالتلقائية والسرعة في الأداء. لأن الدخل اللغوي يكون كبيرًا ومكثفًا ومستمرًا، مما يُكسب المتحدث سلاسة في التحدث، بسبب العملية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العصبيـة العميقـة الـتي يمـر منهـا. ممـا يـؤدي إلى القـدرة علـى إنتـاج اللغـة بتلقائيـة، ومـن دون جهـد أو عنـاء. وتتسـم اللغـة بالتنظيـم في النظـام المعـرفي، ممـا يجعـل الـكلام يتميـز بطلاقـة كبـيرة في مختلـف سـياقات التواصـل ومواقفـه، بسـبب المسـارات العصبيـة في مرحلـة الطفولـة. وإذا تأملنـا القـدرة علـى الخلـق والاسـتخدام اللامحـدود للغـة الأولى، نـدرك مـدى التلقائيـة والطلاقـة الـتي تحظـى بهـا، حيـث تترابـط سلاسـل مـن العمليـات العقليـة في ثانيـة، أو أقـل، لتحـول أفكارنـا ومشـاعرنا إلى موجـات صوتيـة ذات معـنى، نمررهـا إلى المخاطَـب الـذي يقـوم بنفـس الوتـيرة بنفـس الشـكل. فـلا غرابـة إذن، في أن يسـتغرق اكتسـاب مهـارة التحـدث وقتًـا طويـلًا، وأن تتصـف عمليـة اكتسـابها بالبـطء في مرحلـة البلـوغ.

في اللغـة الثانيـة، تتطلـب الطلاقـة جهـدًا واعيًـا خـلال عمليـة التعلـم، ممـا يعـني أن المتعلـم ينبغـي أن يركـز علـى الممارسـة المسـتمرة والتعـرض للغـة، وهـي عمليـة تتطلـب جهـدًا واعيًـا، لاسـيما أن نسـبة الطلاقـة والتلقائيـة تعتمـد علـى نسـبة التعـرض للغـة وممارسـتها. ومـن الصعـب والنـادر أن يصـل المتعلـم إلى نفـس نسـبة الطلاقـة الـتي تكـون في اللغـة الأولى. بسـبب وعيـه بالتعلـم، والجهـد المبـذول في تذكـر المفـردات واسـترجاعها، ومحاولـة تحسـين النطـق، وانتقـاء القواعـد النحويـة المناسـبة، كالأزمنـة مثـلًا؛ لـذا، فـإن التلقائيـة والطلاقـة يتباينـان، ففـي اللغـة الأولى تكـون المعرفـة ضمنيـة وطبيعيـة، بينمـا في اللغـة الثانيـة، ينبغـي بـذل مجهـود في تحـول المعرفـة الصريحـة إلى معرفـة ضمنيـة تلقائيـة (Dekeyser, 2001).

تبعًـا لذلـك، يكـون العـبء المعـرفي في اللغـة الأولى قليـل ومنخفـض، بسـبب التلقائيـة والطلاقـة الناتجـة عـن التعـرض المبكـر والمكثـف للغـة، ومـن الناحيـة المعرفيـة، تكـون عمليـة معالجـة اللغـة أقـل جهـدًا وصعوبـةً. كمـا أن الشـبكة العصبيـة والعمليـة العصبيـة، تكـون قويـة خـلال مرحلـة الطفولـة، بسـبب العمليـة الطبيعيـة للتعلـم. ولا يوجـد تعـب في اسـترجاع المعجـم والنحـو وانتقـاء النطـق المناسـب، وهنـا تتضـح ميـزة الاكتسـاب عـن التعلـم. إذ نجـد العكـس تمامًـا في اللغـة الثانيـة، حيـث إن الحمـل المعـرفي يكـون مضاعفًـا، وتذكـر المفـردات واسـترجاعها، والنحـو، والنطـق الصحيـح، يتطلـب عبئًـا معرفيًـا مضاعفًـا ومزدوجًـا، أولًا للشـكل (القواعـد والنطـق)، وثانيًـا، للمحتـوى (المعـنى). وكلمـا كان مسـتوى الكفايـة أقـل، فالجهـد يكـون مضاعفًـا، للتمكـن

مـن إنتـاج اللغـة المناسـبة، الـتي تتطلـب اسـترجاع عـدة جوانـب في وقـت واحـد، وفي مواقـف مختلفـة حسـب السـياق التواصلي. وهـذا يسـمح بتحقيـق كفايـة كبـيرة في اللغـة الثانيـة بإنتـاج لغـة أكـثر تلقائيـة، ولكـن نـادرًا مـا يصـل إلى مسـتوى تلقائيـة اللغـة الأولى (VanPatten, 1990).

إن نسـبة الوقـوع في الخطـأ نـادرة في اللغـة الأولى، لأن الكفايـة اللغويـة تكـون ممتـازة. لـذا، فالدقـة كبـيرة، ولا مجـال للخطـأ إلا في حالـة التعـب، أو الإرهـاق، وهـو مـا يطلـق عليـه بالـزلات slips أو زلات اللسـان. وهـي ليسـت نتيجـة للمعرفـة اللغويـة، بـل لأسـباب التعـب والارهـاق، أو السـهو وعـدم التركـيز. بينمـا في اللغـة الثانيـة نسـبة الخطـأ كبـيرة ومتاحـة سـواء في المفـردات، أو النحـو، أو النطـق، وهـو أمـر طبيعـي، بسـبب عمليـة الاكتسـاب، ونسـبة الكفايـة في اللغـة الثانيـة، هـل هـي كفايـة كبـيرة أو صغـيرة. وقـد تكـون نسـبة الخطـأ قليلـة أو كبـيرة، ولكـن ليسـت منعدمـة. بـل الخطـأ متـاح، خاصـة بسـبب التداخـل بـين اللغـة الأم واللغـة الثانيـة. ففـي أحايـين كثـيرة، يُسـقط المتحـدث قواعـد لغتـه الأم على اللغـة الثانيـة، وقـد يقـع المتحـدث في أخطـاء منهجيـة تعكـس مسـتواه في اللغـة الثانيـة، وهـي أخطـاء طبيعيـة جـدًّا أثنـاء مرحلـة التعلـم ومحاولـة التحـدث. وأحيانًـا، يبتكـر المتعلـم "لغـة بينيـة" Interlanguage، وهـي نظـام لغـوي وسـيط غـير مسـتقر، يمـزج بـين قواعـد اللغـة الأم واللغـة الثانيـة. ونتيجـة لذلـك، ينتـج لغـة ضعيفـة مـن ناحيـة الدقـة، وتختلـف حسـب مسـتوى الكفـاءة اللغويـة للمتعلـم، وخلفيتـه اللغويـة. (Selinker,1972)

إن المتحـدث الأصلي لديـه نطـق ولهجـة أصليـة -بسـبب تعرضـه المبكـر للغـة الأم، وطريقـة التعـرض والاكتسـاب- تتطابـق مـع اللغـة الـتي تعـرض لهـا، خاليـة مـن أي تأثـير بلغـة، أو لهجـة أخـرى، لأنـه لا يمتلـك خلفيـة لغويـة مسـبقة، لـذا يكـون نطقـه أصيـلًا. فالدمـاغ في الصغـر يكـون أكـثر قابليـة للتعلـم والاسـتقبال، أمـا في اللغـة الثانيـة، فترتبـط مسـألة النطـق واللهجـة، بالسـن والخلفيـة اللغويـة، فعامـل السـن يؤثـر على لهجـة المتحـدث ونطقـه، وكذلـك خلفيتـه اللغويـة. فمـن البديهـي أن نلاحـظ لكنـة الشـخص، وخلفيتـه اللغويـة (كالمنطقـة أو اللغـة أو اللهجـة والنطـق) أثنـاء تحدثـه بلغـة ثانيـة. بخاصـة أن المتحـدث باللغـة الثانيـة يكـون مقلـدًا، أي أنـه يحـاول تقليـد النطـق الأصلي للغـة الثانيـة، بشـكل واعٍ، عـن طريـق القيـام بمجهـود معـرفي وإدراكـي (Krashen, 1982).

يبقى تأثير اللغة الأولى حاضرًا في كلام المتحدث باللغة ثانية، لاسيما حينما تختلفان بشكل تام. كأن يكون المتحدث ذا خلفية لغوية إنجليزية، ويتعلم اللغة الصينية أو الفرنسية، لأنه قد يجد أصواتًا جديدة في اللغة الهدف لم يعتد عليها في لغته الأم، مما يؤثر بشكل ملحوظ على نطقه. وتجدر الإشارة إلى أنه مع مرور العمر، تتضاءل القدرة على اكتساب النطق الأصلي للغة الثانية (Flege, 1995).

يرافق الاكتساب الطبيعي للغة الأولى اكتساب ثقافي وبراغماتي، ومع مرور الوقت يصبح المتحدث ملمًا بشكل طبيعي بمعظم الأعراف الثقافية والبراغماتية، فيكون متقنًا للاستخدام الصحيح للغة في مختلف المواقف اليومية حيث يكون على دراية بمواقف الفكاهة، ومدركًا المواقف التي يجب أن يُظهر فيها حديثه التأدب والاحترام، وغيرذلك.. مما يسهم في الدخول في مواقف تواصلية مختلفة بنجاح. بينما في اللغة الثانية، هذا شيء يصعب تحقيقه كاملًا، ولكي يتحقق ينبغي الانغماس في اللغة الهدف في مختلف مواقف الحياة، حتى يتمكن من التعابير الاصطلاحية، وفهم الاختلافات الثقافية والأعراف البراغماتية. فهناك مواقف عادية ومقبولة في ثقافة معينة، بينما هي مرفوضة، أو عيب في ثقافة أخرى. ولتحقيق هذا الهدف، وتفادي سوء الفهم في اللغة الثانية، ينبغي التعرض الكافي للسياقات اللغوية الثقافية والبراغماتية لدى المتعلم، لكي يبلغ مستوى التواصل بنجاح وفعالية. فبالرغم من تحقيق الدقة والطلاقة، والإلمام بالمفردات المهمة في لغة ثانية، فلابد من فهم المواقف الثقافية في جوانب الحياة المختلفة، والمتنوعة، وهي عملية تتطلب تفاعلًا كبيرًا، ووقتًا وجهدًا مستمرين (Kasper & Rose , 2003).

إن متعلم اللغة الثانية يمتلك عادة معرفة كاملة باللغة الأولى، وغالبًا معرفة بلغات أخرى. وعندما يبدأ تعلم لغة إضافية، فهو في الواقع، يبدأ باكتساب لغته الثانية بعد سنوات عديدة من القدرة على استخدام لغة أخرى. لذا، تُعد المعرفة اللغوية السابقة مصدرًا مهمًا للتأثير على اكتساب اللغة الثانية، ووفقًا لما أشارت إليه Ortega (2009.P: 3)، ينبغي تجاوز التطابقات الرسمية بين اللغتين، أي اللغة الأولى والثانية. فالفهم الأفضل لا يعتمد على مقارنات اللغة الخارجية، بل على التصورات النفسية للمتعلمين لأوجه التشابه

أو الاختلاف بين اللغتين. والتي أسفرت عن تأثيرات لغوية متداخلة، ذات عواقب سلبية وإيجابية متفاوتة على تعلم اللغة الثانية، وذلك باختلاف خلفيات متعلمي اللغة الأولى، وفي مراحل مختلفة من التطور أو الكفاءة، وفي مختلف جوانب اللغة الثانية.

لقد باتت عملية الانتقال من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية والتأثير والتأثر بينهما، تتجاوز الحكم الواعي إلى مستوى اللاوعي. بالانتقال إلى تحليلات لغة المتعلم الفعلية، بدلًا من مقارنة الاختلافات الخارجية بين اللغتين الأولى والثانية. حيث تظهر الصيغ في الإنتاج اللغوي للمتعلم سواء أكان تحدثًا أو كتابة، وبغض النظر عن الخلفية اللغوية للغة الأم، حيث ينتج صيغ خاصة به. وعليه، فتأثير اللغة الأولى يضيف مرحلة أخرى في سلسلة التعلم، تظهر جليًا في تأثيراتها على التطور لدى المتعلم. لذا فإن طبيعة الصعوبات التي تواجه المتعلم وحجمها يعتمدان على لغته الأولى في بنيتها وهيكلها، وأثرها على عمليات تعلم اللغة الثانية ونتائجها. لاسيما أن التأثيرات بين اللغات تؤدي إلى آثار خفية، تتجاوز مجرد سوء تحديد العلاقة بين شكل لغوي وآخر، أو الشكل والوظيفة، بل يمكن أن يحدث التأثر في جميع مستويات اللغة، من بنية المعلومات، إلى البراغماتية، إلى التفكير، وصولًا إلى التحدث. ولا يحدث النقل من اللغة الأولى آليًا أو حتميًا، بل يتعلق بالميول والاحتمالات، بوعي أو بغير وعي (Ortega, 2009 ; Brawn,1994).

تبعًا لما سبق، يتضح جليًا أن مهارة التحدث في اللغة الثانية تتأثر بشكل كبير بتداخل اللغة الأم مع اللغة المكتسبة، حيث يمثل هذا التداخل ظاهرة طبيعية ومرحلة أساسية في عملية التعلم، خاصة في المراحل الأولى. كما أن العوامل النفسية كالثقة بالنفس والقلق، والعوامل المعرفية المرتبطة بجهد استرجاع القواعد والمفردات، والعوامل الثقافية التي تنطوي على فهم الأعراف والسياقات الاجتماعية، كلها تلعب دورًا محوريًا في تشكيل أداء المتعلم الشفهي. لذلك، فإن فهم هذه العوامل المتشابكة يُسهم في تفسير أسباب النجاحات والإخفاقات التي تواجه المتعلم أثناء التحدث باللغة الثانية.

وعليه، فإن تقييم مهارة التحدث يجب أن يأخذ في الحُسبان هذا التعقيد، وتفاعل هذه العوامل مع بعضها، فلا يقتصر على مجرد قياس طلاقة اللغة أو دقتها فقط، بل ينبغي

أيضًا مراعاة تأثير التداخل اللغوي والحالة النفسية والمعرفية والثقافية للمتعلم. وبذلك يصبح التقييم أكثر إنصافًا وفعالية، مما يساعد في تقديم دعم تعليمي ملائم يُسهل على المتعلم تخطي العقبات وتحقيق تقدم حقيقي في اكتساب اللغة الثانية.

وقبل الخوض في تفاصيل المحور التالي، والحديث عن دور المُقيِّم في تقييم مهارة التحدث في ظل التداخل اللغوي والسياق الثقافي، نشير إلى أن جوانب هذين العنصرين ينبغي أن تراعى بشكل متفاوت حسب مستوى المتعلم. ففي المستويات الأولى لايزال المتعلم في طور بناء الأساسيات اللغوية. وقد تظهر أخطاء ناتجة عن النقل من اللغة الأم أو عن سوء فهم ثقافي، وهي طبيعية في هذه المرحلة. لذا، يُفْتَرَض أن يأخذ المُقَيِّم مستوى المتعلم المبتدئ في حُسبانه أثناء التقييم وتفسير الأخطاء، وألا يكون التقييم على أساس كفاية لغوية كاملة بل على أساس القدرة على التواصل وإيصال المعنى.

أما في المستويات المتوسطة والمتقدمة، فيتوقع أن يسعى المقيم إلى تقييم كفاية لغوية كاملة، بحيث يتجاوز المتعلم التأثيرات الكبرى من لغته الأم، وأن يتفاعل مع نظام اللغة الهدف. مما يقلل من مراعاة العوامل الثقافية والتداخل اللغوي، ويصبح التركيز أكثر على عوامل الدقة والطلاقة، والتنويع في البنية النحوية والمعجمية.

وفي هذا الصدد، ندرج هذه البطاقة التي قمنا بتصميمها لملاحظة أداء المتعلم في مهارة التحدث، بالاستناد إلى المبادئ التوجيهية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR,2020)، إلى جانب النماذج التقييمية التي طورها عدد من الباحثين في تقييم مهارة التحدث. (Luoma, 2004; Fulcher & Davidson, 2007; Bachman & Palmer, 2010). وركز بناء البطاقة على الجوانب التواصلية والمعجمية والنحوية، بالإضافة إلى مراعاة عناصر التداخل اللغوي والسياق الثقافي في المستويات الأولى من تعلّم اللغة. وجاء هذا التصميم استجابةً لحاجة المقيم إلى أداة مرجعية تساعده في تقديم تقييم عادل، يأخذ في الحسبان الخلفية اللغوية والثقافية للمتعلمين.

بطاقة ملاحظة أداء المتعلم في مهارة التحدث في العربية لغةً ثانية مع مراعاة التداخل اللغوي والسياق الثقافي

المعيار	المستويات المبتدئة	المستويات المتقدمة
الوضوح في النطق	يُقبل وجود تأثير من اللغة الأم طالما لم يُضعف الفهم	يُتوقع نطق أقرب إلى الفصحى أو الفهم الشفهي الواضح
سلامة التراكيب النحوية	تُقبل التراكيب البسيطة، مع بعض الأخطاء	يُنتظر استخدام تراكيب متنوعة وصحيحة نحويًا
اختيار المفردات	يُشجَّع استخدام المفردات الأساسية حتى لو تأثر بالترجمة	يُقيَّم على مدى دقة المفردات وملاءمتها للسياق
الطلاقة	يُركّز على إيصال الفكرة أكثر من سرعة الكلام	تُؤخذ الطلاقة في الحسبان بشكل أكبر
التفاعل مع السياق الثقافي	يُقبل بعض اللبس أو سوء الفهم	يُتوقع فهم دقيق للسياقات الثقافية المختلفة
مظاهر التداخل اللغوي	تُؤخذ في الحسبان ولا تؤثر تأثيرًا كبيرًا على التقدير	يُلاحظ مدى التخلص من آثار التداخل اللغوي
قدرة التواصل	يُقيَّم بناء على الفهم والتواصل وليس الدقة وحدها	يُشترط التواصل الفعال والدقيق في الوقت ذاته

دور التداخل اللغوي والمعرفة النظرية والإجرائية في تعليم مهارة التحدث وتقييمها في اللغة العربية لغة ثانية

من أبرز الإشكالات في تدريس اللغات الثانية، والعربية على وجه التحديد، إعداد متعلم قادر على استخدام اللغة في سياقاتها الثقافية الواقعية. ويعتمد هذا الإعداد على فهم المدرس لأهدافه التعليمية. فلا تكتسب مهارة التحدث بمعرفة المتعلم لقدر معين من القواعد والمفردات اللغوية، بل بدمج مهارات الأداء اللغوي والتواصل العملي. ومهارة

التحدث تتضمن عدة مكونات ومستويات ينبغي معرفة طبيعتها حتى تمرر بنجاح أثناء التدريس. لذلك، من الضروري التمييز بين المعرفة باللغة والمهارة في استخدامها ونقلها للمتعلم، فهذا التمييز أمر أساسي في تعليم مهارة التحدث وتقييمها، ويعرف بـ "نقل المهارات" (Bygate 1987). وهو ما يجعل امتلاك المقيِّم أو المدرس لكفاية لسانية ومعرفية ضروريًا، "فالكفاية المعرفية العلمية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه. فهذا النوع من المعرفة هو الذي يجعل المدرس يتقن مادته ويبنيها ويفككها ويعيد بناءها." (العمري، ٢٠١٨. ص: ٧٣).

وبما أن مهارة التحدث يقيمها مدرس اللغة العربية لغة ثانية، فلابد له، إلى جانب معرفته النظرية باللغة، "سواء فيما تعلق بأصواتها، ونحوها، ومعجمها، وتركيبها، ودلالتها، وفي سياقاتها التداولية، ومسكوكاتها، وترجماتها، وتطبيقاتها، وحوسبتها.. الخ." (العمري، ٢٠١٨. ص: ٧٣)، أن يكون مُلمًّا كذلك بالمعرفة النظرية والإجرائية للتقييم، ويُعرف "الإلمام بالتقييم" Assessment Literacy. بأنه: الإحاطة بالمفاهيم الأساسية والمبادئ مثل؛ الدقة، والإنصاف، والصلاحية، والموثوقية، وفهم النظريات اللغوية، وممارسات التقييم.

وقد قسم بيري وأو سوليفان (٢٠١٦) مستويات الإلمام بالتقييم إلى خمس مستويات:

- التقييم الصِّفري، وهنا لا توجد معرفة بالتقييم.
- المعرفة الاسمية، وتعني معرفة المصطلحات بشكل سطحي.
- المعرفة الوظيفية، وتعني القدرة على استخدام بعض أدوات التقييم فقط.
- المعرفة الإجرائية المفاهيمية، أي فهم عميق لتطبيقات التقييم.
- المعرفة متعددة الأبعاد، وتعني مستوى متقدم من المعرفة والفهم والتحليل النقدي.

إن هذه المعرفة النظرية والإجرائية عن التقييم، هي التي تؤهل المقيِّم للتطبيق. وبالتالي اكتساب المهارة والفهم العميق لسبل التقييم وتطوير أساليب التدريس، وفهم متطلبات المتعلم أو المتقدم للاختبار، واتخاذ قرارات مستندة إلى معرفة وإلمام مسبقين وبيانات موثوقة (O'Sullivan, 2014).

وكما أسلفنا الذكر، في سياق تقييم مهارة التحدث، نجد ظاهرة التداخل اللغوي عنصرًا مركزيًّا لا يمكن تجاهله. يرتبط بالأساس بالبنية النفسية للمتعلم ووجود تمثلات بين اللغات في إطارها، هذه البنية النفسية كامنة في الدماغ، وتنشط عندما يحاول المرء تعلم لغة ثانية. والمتعلم في هذه الحالة يتعامل مع ثلاثة أنظمة لغوية: اللغة الأولى، و"اللغة البينية"، واللغة الهدف. فعندما ينتقل المتعلم من نظام اللغة الأولى إلى نظام اللغة الهدف، فإنه يتحدث نظامًا وسيطًا، وهو نظام تتحدد بنيته من خلال اللغة الأم واللغة الهدف. وتتغير هذه اللغة البينية باستمرار، حيث يتم تعديلها لتحقيق الهدف بشكل أكبر. وتتحد هذه الأنظمة الثلاثة – اللغة الأولى، واللغة البينية، واللغة الهدف – في إدراك المتعلم من خلال وحدات التعريف اللغوي البيني، التي قد تكون ذات طبيعة لغوية أو غير لغوية (Tarone,2006).

فمن جهة، لدينا معرفة المتعلم بلغته الأولى، ومن جهة أخرى، لغته البينية باللغة الثانية. وهاتان اللغتان تتعايشان في ذهن واحد؛ ومن ثم، معرفة نظامين لغويين في الدماغ نفسه. وهذا يعني ضرورة التعامل مع النظامين كوجهين لعملة واحدة، أي وجهين متشابهين للشخص نفسه (Cook, 2016).

هذا التصور في تعلم اللغة الثانية يعني ضرورة التعرف على خصائص اللغة الأولى، وكذلك خصائص اللغة الثانية، سواء تعلق الأمر بالتعليم أو التعلم أو التقييم. وفي هذا الصدد، سنكون أمام ما يطلق عليه "التعريفات بين اللغات"؛ أي تعريفات الصوت في لغتين، أو العلاقة النحوية في لغتين، أو تعريفات الميزة الدلالية في لغتين (Selinker,1972).

ويكتسب هذا التداخل اللغوي بعدًا عمليًّا بالغ الأهمية عند تقييم مهارة التحدث، إذ سيسفر عن نتائج إيجابية عندما تكون الوحدات أو الهياكل في كلتا اللغتين متماثلة، مما يؤدي إلى إنتاج صحيح للغة الهدف. ولكن في حال اختلفت الهياكل بين اللغتين، يصبح التداخل سلبيًّا، وينتج عن أداء لغوي غير صحيح. لاسيما إذا كان المتعلم ذا خلفية لغوية بعيدة عن اللغة الهدف. وعادة ما يظهر التداخل اللغوي السلبي لدى المتعلم المتعدد اللغات، نظرًا للتداخل الذي يحدث بين الأنظمة اللغوية المختلفة، والتأثير والتأثر بينها (Baloch, 2013).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي اللغة العربية على سبيل المثال، فإن احتمالية حدوث تداخل لغوي سلبي تزداد بشكل ملحوظ، ولن يأتي التداخل اللغوي بنتائج حسنة، بمعنى آخر ليست هناك احتمالية حدوث تداخل لغوي إيجابي، بالنظر إلى نظام اللغة العربية المختلف عن أنظمة باقي اللغات من حيث الخصائص اللغوية خصوصًا. فبالرغم من كونها لغة ألفبائية، إلا أنها " تتميز بكتابة ألفبائية صوامتية، يتكون نظامها الصوتي من ٣٤ فونيم: ٢٨ عبارة عن حروف صامتة، و٣ عبارة عن حركات قصيرة (فتحة / ضمة / كسرة)، و٣ عبارة عن حركات طويلة (آ / أو / إي). فهي تنفرد بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن اللغات الألفبائية الأخرى وخاصة الأوروبية " (أحرشاو، ٢٠١٥. ص: ٣).

على هذا النحو، تعتمد اللغة العربية على الصوامت والحركات في نظامها الصوتي، وهذا يُعد أمرًا جديدًا على المتعلم الأجنبي. فقد يشكل التجانس الحرفي والتماثل الكتابي مصدرًا للغموض الصوتي والدلالي في غياب الحركات، فهي تؤدي دورًا مهمًا في تحديد معاني الكلمات. وهكذا فإن كلمات من قبيل (كتب / كتب / كتب) لا يمكن تمييز معانيها المختلفة إلا باعتماد الحركات (كَتَبَ / كُتِبَ / كُتُبٌ)، فالمعنى يتحدد ويتضح بإضافة الحركات في الشكل الكتابي المتماثل، وهو ما يعرف بالنظام الأبجدي الصوامتي Consonantal Writing System في الأدبيات، الذي تتميز بها اللغة العربية. والظاهر أن هذا التجانس الحرفي والتماثل الكتابي هو أمر نادر في اللغات الأخرى، لاسيما الأوروبية منها، التي لا تفصل بين الحروف الصامتة والحركات، بل تكتب جميعها في مستوى واحد كجزء لا يتجزأ من بنية الكلمة الكتابية والصوتية (McCarthy, ٢٠٠٥). وتبعًا لذلك، يظهر جليًا مدى احتمال وقوع تداخل لغوي سلبي أكثر من الإيجابي لدى المتعلم الأجنبي، وحجم التحدي الذي يصادفه خلال تعلم اللغة العربية.

وفي بنيتها الصرفية والتركيبية، تتميز اللغة العربية بنمط صرفي جذري يقوم على الاشتقاق من جذر ثلاثي أو رباعي، تتولد عنه مجموعة من الكلمات ذات المعاني المختلفة. وهذا النمط هو نظام صرفي مختلف تمامًا عن المألوف في العديد من اللغات، كاللغات الهندوأوروبية ذات النظام الذي يعتمد على إضافة السوابق واللواحق لتوليد كلمات بمعانٍ مختلفة. مما يزيد من احتمالية بروز صعوبات في فهم النظام الصرفي والبنية المعجمية للكمات العربية لدى المتعلم الأجنبي، وينتج عن هذا عادة إنتاج لغوي فقير، متأثر بتداخل

نظـام اللغـة الأم بنظـام اللغـة العربيـة. وهـذه الفـروق تسـفر عـن صعوبـات جمـة في التعليـم والتعلـم والتقييـم علـى حـد سـواء (AlBatal & Belnap, 2006).

ومـن زاويـة نظـر سـلوكية، فسـر بالـوش ٢٠١٣ التداخـل اللغـوي بمـا يعـرف "بالتداخـل الاسـتباقي"، وهـو يحـدث عندمـا تعـوق العـادات القديمـة (في اللغـة الأولى، واللغـات الـتي تعلمهـا سـابقًا) محاولـة تعلـم عـادات جديـدة (في اللغـة الثانيـة). في مثـل هـذه الحـالات، تشـير النظريـات السـلوكية، إلى ضـرورة "التخلـص مـن العـادات القديمـة"، لاسـتبدالها بعـادات جديـدة. غـير أن هـذا الطـرح لـن يـأتي بالنتـائج المرجـوة، في سـياق تعلـم اللغـة الثانيـة، وأمـام تداخـل اللغـات. فإمكانيـة إلغـاء اللغـة الأولى أثنـاء تعلـم اللغـة الثانيـة غـير ممكـن، ولا يعـد شـرطًا ضروريًـا بالنسـبة للمتعلـم، الـذي يحتفـظ بلغتـه الأولى أثنـاء تعلمـه اللغـة الثانيـة، ويسـتند إليهـا في بنـاء معارفـه كذلـك.

وعليـه، فالتداخـل بـين اللغـات يطـرح عـدة مشـكلات أثنـاء تقييـم الأداء الشـفوي، مـن بينهـا صعوبـة تحديـد سـبب الخطـأ فقـد يكـون ناتجًـا عـن عمليـات النقـل مـن اللغـة الأم، أو نتيجـة عمليـات داخـل اللغـة الهـدف. فمثـلًا، قـد يتجنـب المتعلـم اسـتخدام بعـض التراكيـب اللغويـة الـتي يجـد أنهـا صعبـة في اللغـة الثانيـة، بسـبب اختلافهـا عـن تراكيـب لغتـه الأولى. في مثـل هـذه الحـالات، لا يظهـر التأثـير فيمـا يسـتخدمه المتعلـم، بـل فيمـا يتجنـب اسـتخدامه، نظـرًا لصعوبتـه بالنسـبة لـه، ويتعلـق الأمـر هنـا إذن، بجانـب مـن جوانـب الاسـتخدام وليـس الاكتسـاب. وهـذا يزيـد مـن صعوبـة عمليـة التقييـم واحتمـالات سـوء تقديـر المقيِّـم.

يطـرح هـذا التحـدي أمـام المقيِّـم مهمـة امتـلاك معرفـة جيـدة ومعمقـة باللغـة الثانيـة، وقـدرة علـى فهـم حيثيـات التداخـل اللغـوي والثقـافي، إضافـة إلى معرفـة إجرائيـة دقيقـة حـول التقييـم، لمنـع تأثـيره علـى العمليـة التقييميـة لمهـارة التحـدث، نظـرًا لطبيعتهـا الشـفوية والفوريـة الـتي تتطلـب خـبرة كبـيرة. ولبلـوغ هـذا المبتغـى، ينبغـي أن يحظـى المقيِّـم/ المـدرس بمعرفـة أكاديميـة وتدريـب مهـني، يشـمل المعرفـة الصريحـة بالخصائـص الصوتيـة والمعجميـة والنحويـة والبراغماتيـة والاجتماعيـة للغـة الهـدف، وكـذا المعرفـة الإجرائيـة الـتي تُعـنى بتطبيـق المعرفـة في مختلـف مواقـف التعليـم والتقييـم. وهـو مـا يعـرف "بالتوجـه المـزدوج"، أي الجمـع بـين المعرفـة

الصريحة (التي تنعكس في كلمات مثل "وصف اللغة" و"النظرية") وكذلك نحو المعرفة الإجرائية (التي تنعكس في "الممارسة").

إن امتلاك المعرفة لا يعني تعلم حقائق حول اللغة، بل استجلاء إمكاناتها من خلال تجربة كل مستخدم للغة، ومن منظور اكتساب اللغة الثانية وتعلمها. ولهذا، يحتاج المقيِّم إلى معرفة عن اللغة والتعلم، وتأثير هذه المعرفة على عملية التقييم. وفي هذا الصدد، من الضروري تطوير معيارين أساسين لدى مقيم اللغة الثانية، هما "الكفاءة" و"الوعي" في اللغة وفي التقييم، اللذان يستمدان من قاعدة معرفية متينة في مجالات اللسانيات، وفي تعليم اللغة وتعلمها وقياسها كذلك، وتهدف إلى تدريب كفاءة معلم اللغة وتطويرها إلى مستوى احترافي. وهذا يعني أنه ينبغي النظر إلى مفهوم المعرفة اللغوية من منظور معرفة المقيم (Macià & Barés ,2014).

توصيات

- بناء نموذج تقييمي يدمج التداخل اللغوي والبعد الثقافي، مع مراعاة خصوصيات اللغة العربية (كالنظام الصوتي، والازدواجية اللغوية بين الفصحى والعاميات).
- **تصميم بطاقات تقييم جديدة تتضمن معايير مثل:**
  - الملاءمة الثقافية (استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المناسبة).
  - التعامل مع التداخل اللغوي (تمييز الأخطاء الناتجة عن نقل اللغة الأم من تلك الناتجة عن ضعف الكفاءة).
- إدراج مهام تواصلية سياقية في الاختبارات (مثل لعب الأدوار في مواقف ثقافية محددة).
- **تطوير برامج تدريبية للمقيمين تركز على:**
  - فهم تأثير الخلفية اللغوية للمتعلم.
  - تحليل الأخطاء من منظور لغوي-ثقافي (كالأخطاء الناتجة عن سوء فهم العادات الاجتماعية).

خاتمة:

من خلال ما سبق، يمكن القول إن تقييم مهارة التحدث في اللغة العربية لغة ثانية، يتصل ببناء وعي بكافة العوامل التي تؤثر فيها، خاصة فيما يتعلق بالتداخل اللغوي وتأثير السياق الثقافي، بعدِّهما عنصرين ضمن طبيعة تعلم اللغة الثانية عمومًا. وكما مر معنا فيما سبق، تأتي ظاهرة التداخل اللغوي في خضم عملية تعلم اللغة الثانية، حيث ينتج المتعلم لغة بينية تجمع بين خصائص من نظام اللغة الأولى وأخرى من نظام اللغة الثانية، مما يسفر عن تحديات جمة في العملية التقييمية لمهارة التحدث.

تطرح هذه التحديات أمام المقيم بالدرجة الأولى، إذا إن امتلاك معرفة لغوية وكفاية في إجراءات التقييم ليست كافية، بل يُنتظر منه أيضا تعميق الفهم لظواهر التداخل اللغوي وخلفيات المتعلمين اللغوية والثقافية، لتُؤخذ في الحسبان أثناء تقييم مهارة التحدث في اللغة العربية لغة ثانية. لاسيما في المستويات الأولى من التعلم، التي يظهر فيها تأثير عُنصريْ التداخل اللغوي والسياق الثقافي على المتعلم بوضوح، على خلاف المستويات المتقدمة التي يصبح فيها هذا التأثير منخفضًا بنسبة أكبر، حيث يكون المتعلم قد تجاوز تأثيرات اللغة الأم على اللغة الهدف، وفهم تدريجيًّا الاختلافات بين خصائصها وأنظمتهما.

ومنه، تتضح الحاجة الماسة لتدريب مُقَيِّم مهارة التحدث وفق معايير دقيقة توازن بين العدالة والفعالية، باعتماد أدوات واضحة مثل معايير التقييم المرجعية الفعالة، تمنح للمُقَيِّم فرصة إمعان النظر في الفروقات الفردية واللغوية والثقافية للمتعلمين، لاسيما في المراحل الأولى، ثم الانتقال إلى التركيز على الكفاءة اللغوية الشاملة في المراحل المتقدمة. في سعي لبناء تقييم فعال يأخذ في الحُسبَان التداخل اللغوي، والاختلافات السياقية، والأسس الإجرائية لعملية تقييمية عادلة في الآن ذاته. وهذا من شأنه أن يضمن تقييم موضوعي لمهارة التحدث يراعي السياق التعليمي ويدعم تطور المتعلم على نحو صحيح.

المراجع العربية:

أحرشاو، ا. (٢٠٢٢). اللغة والمعرفية: دراسات في اكتساب العربية وتعلمها. الدار البيضاء/ المغرب: المركز الثقافي للكتاب (ص: ١٢٩-١٣٣).

العمري، ن. (٢٠١٨). أسئلة العربية في التركيب والمعجمة والدلالة. المغرب: مطبعة شمس برينت (ص: ٧-١٨)

العمري، ن. (٢٠١٨). عن المعرفة اللغوية: معالجة الزمن النحوي بين الدرس اللساني والدرس التعليمي. مجلة شمعة. (ص٧٢-٧٣)

https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=23965

المراجع الأجنبية:

Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2014). *The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university*: Challenges and implications for ESP. English for Specific Purposes, 37, 63–73https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.007

Baloch, A. (2013). *Language transfer and its role in second language acquisition*. International Journal of English and Education, 2(2), 223–230.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. United Kingdom: Prentice Hall Regents.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. Issues in Applied Linguistics, 6, 5-35.

Cook, V. (2003b). Effects of the second language on the first. Multilingual Matters.

Coombe, C. (2012). *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. Cambridge University Press.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Dekeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125–151). Chapter, Cambridge: Cambridge University Press.

Flege, J. E. (1995). *Second language speech learning: Theory, findings and problems*. In W. Strange (Ed.), Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research (pp. 233-277). Balti more: York Press.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132. https://doi.org/10.2307/327317

Kasper, G., & Rose, K. R. (2003). *Pragmatic development in a second language*. Language Learning, 52(Suppl 1), 1–352.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

McCarthy, M. (1999). Spoken Language & Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning* (7th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition. Routledge*.

O'Sullivan, B. (2014). "Assessing speaking," in The Companion to Language Assessment, Vol. 1, ed A. J. Kunnan (Chichester: Wiley and Sons Inc), 156–171.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism (Vol. 18). John Benjamins Publishing*. https://doi.org/10.1075/sibil.18

Pennycook, A. (1985b). *Actions speak louder than words: paralanguage, communication, and education. TESOL Quarterly, 19*(2), 259. https://doi.org/10.2307/3586829

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Tarone, E. (2006). *Interlanguage*. In Elsevier eBooks (pp. 747–752). https://doi.org/10.1016/b0-08-044854-2/00618-0

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. London: Pearson Education Limited.

VanPatten, B. (1990). *Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness*. Studies in Second Language Acquisition, 12(3), 287–301. doi:10.1017/S0272263100009177

McCarthy, J. J. (2005). *Optimal paradigms*. https://scholarworks.umass.edu/entities/publication/7e594977-3271-455d-b0ed-c37a44449087

Al-Batal, M., & Belnap, R. K. (2014). *The Teaching and Learning of Arabic in the United States: Realities, Needs, and Future Directions 1*. In Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp. 389-400). Routledge.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/lang-cefr

Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge.

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة اختبارات اللغة، م ٣، ع ٥: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

Journal of Language Testing Vol. 3, No. 5; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية كلغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية

المعرف الرقمي: https://orcid.org/10.60161/2501-003-005-003

أ. عبد السميع أولوافيمي مفتاح الدين[١]

جامعة الملك سعود -كلية اللغات وعلومها- قسم دراسات العربية

أرسل في	قُبل في
٢٠٢٥/٠٥/٣	٢٠٢٥/٠٥/١٧

الملخص

يسعى البحث إلى تسليط الضوء على أبرز أسس التقييم الصحيح، والإشادة بالأدوات الضرورية في عملية تقييم إجابات اختبارات الكتابة – مما تندر فيه أبحاث المكتبة العربية – بشكل عام، وتقييم الكتابة باللغة العربية لغة ثانية بصورة أخص. ومن أجل إبراز نتائج البحث، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لإيضاح مواصفات الاختبار الجيد، وبيان علاقته المهنية بمستويات الكفاءة اللغوية الدولية والأطر المنضبطة كإطار المجلس الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية CEFR، وإطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وتقييمها ACTFL. وجدت نتائج البحث ضرورة توفر الواصفات للأداء اللغوي وأخذ نوعية العمل الكتابي المراد تقييمه في الحُسبَان، لضمان تقييم الكتابة وفق المعايير الدولية والمقاييس المناسبة.

الكلمات المفتاحية

التقييم اللغوي، إجابات اختبارات الكتابة، مستويات الكفاءة اللغوية، معايير تقييم الكتابة، مقاييس التقدير.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 3, No. 5; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
مجلة اختبارات اللغة، م ٣، ع ٥: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
jlt@ksaa.gov.sa

Assessment of Responses to Writing Tests in Arabic as a Second Language: A Descriptive and Analytical Study

المعرف الرقمي: https://orcid.org/10.60161/2501-003-005-003

Mr. Abdussamee, Oluwafemi Miftaudeen

King Saud University, Department of Arabic Language Studies

Received on	Accepted on
03/05/2025	17/05/2025

ABS TRACT

The current study aims to shed light on the fundamental concepts of authentic assessment and to highlight the essential tools used in language assessment — a field in which the Arabic library lacks sufficient scientific studies, particularly those related to writing assessment in Arabic as a second language. A Descriptive – Analytical Method was employed by the Researcher to elucidate the research findings on the features of a good measurement (Test), and explanation of the professional connection of good test qualities with the global language competency levels in line with a fixed language framework such as Common European Council framework of reference for languages, and also the American Council Guidelines on Teaching of Foreign Languages.

Finally, this research has found out the necessity of making specifications available for language or written performance, likewise taking into account the type of the performance which is intended to be assessed in order to guarantee the writing assessment according to the international criteria and appropriate standards.

KEYWORDS

Language Assessment, Written Tests' Answers, Language competency Levels, Writing assessment criteria, Rating Scales.

المقدمة

الكتابة وتقييمها من أهم ما يتم في المؤسسات التعليمية ودوائر العمل الإداري والتجاري وأصعبه. وبما أنّ التقييم الصحيح للكتابة يركز على استخدام اللغة المكتوبة بدقة في السياقات التواصلية الحقيقية (spinkerton,2015) فلعل من الصعوبة بمكان تحديد الصورة الفعلية لمتعلم اللغة أو قدرته الكتابية من خلال موقف اختباري فقط. انطلاقًا من ذلك فإن وظائف الكتابة تنعكس على الإنتاجية الفعلية للتعبير المكتوب بطلاقة، ويمكن أن تكسب المقدرة والتميّز في كفاية التحدث والتدرج في مهارة الكتابة. ولعل امتلاك مهارات الكتابة العالية من أهمّ ما يدفع بعض الناس[٢] إلى تعلم اللغة الثانية، سواء من أجل تحقيق الطموحات الأكاديمية الكبيرة - بعكس ما تتشبث به بعض برامج اللغة في الجوانب المعرفية والشكلية للكتابة فقط - أم الحصول على الوظائف الشاغرة عن جدارة داخل الشركات التجارية، وربما الترقي في المناصب المتاحة للتميز اللغوي الكتابي.

وعلى الرغم من أهمية الوظائف المهنية لتعلم الكتابة إلا أن ثمت أخطاء - من مصادر متعددة - لا تفارق تقييم إجابات الكتابة، بل تمثل التحديات الكبيرة في مساري القياس والتقييم. ولذلك فإن الوضع الحالي للتقييم يتطلب من خبراء التقييم والقياس اللغوي الإشارة إلى طبيعة تلك الأخطاء العالقة بالفن ليدرك الناس خطورة تلك الأخطاء على التنمية اللغوية المتوقعة على مستوى الأفراد والممارسات التعليمية والمهنية على حد سواء، جنبًا إلى جنب مع تقدم حضارات الأمم المتقدمة والثقافات العالمية الرائدة.

ومن المحتمل أن تؤدي بعض الاختبارات بشكل عام إلى آثار اجتماعية غير مرغوبة بسبب عوامل كثيرة؛ أبرزها - على التمثيل - أن تسِم الاختبارات الطالب (من أي فئة كان) بسمة ما، أو تؤذي كرامته وتضعف حافزه الداخلي (Abel, 1972 و Ireland & Suto, 2021) وهذا مما يؤكد ضرورة أن تكون الاختبارات صادقة في محتواها، ومناسبة - أكاديميًّا - للفئات المستهدفة، لزيادة إنجازات المتعلمين من خلال تحفيز جهودهم وجهود المدرسين وتوجيهها. وأما ما يلاحظ على التقييم السائد من مساعدةٍ على تطوير جانب ضيّق من قدرات الفرد، وتقليلٍ لتنوّع المواهب داخل المجتمعات، فإنه يدعو المتخصصين والمسؤولين إلى التدخل لمعالجته.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ونتيجة لما لاحظه Brady (١٩٩٦) فإنّ التقييم ربما لا يسلم من أخطار مهددة للمستقبل متى ما بُني وصار الهدف منه مجرد الإشارة إلى ما هو مهم في إجراءات القياس والتقييم (وهو اجتياز الطالب للمقرر، لا إتقانه المعارف نظريًّا وعمليًّا)، فبدلًا من أن تركز أهداف التقييم على السيطرة على المناهج التعليمية فقط، يستحسن أن تبعث على التغير الإيجابي، وتقود إلى تثقيف العقول والأفكار بما يثري أداء المتعلم دون أدنى اجترار للمعارف التي تقدّم للطالب – ولا الاكتفاء بالإشراف عليها فقط (Areekkusiyil,2021 نقلا عن Wiggins, 1998).

لذا؛ يكسب البحث الحالي أهميته من تسليطه الضوء على بعض الأسس الواجب مراعاتها في تقييم اختبارات الكتابة وإجاباتها؛ كي يكون المقيّمون على وعي بالمعطيات الضرورية في ممارساتهم المهنية والتقويمية.

مشكلة البحث:

يرمي البحث الحالي إلى سد فجوة مهنية في مجال التقييم، وتتمثل تلك الفجوة في ظاهرة عدم مراعاة معظم القائمين على اختبارات اللغة – خصوصًا إجابات الكتابة العربية – لمستويات الكفاءة اللغوية المعيارية، فضلًا عن التزام بعض المقيمين بأسس التقييم الصحيح لاسيما ما يتعلق بأسس التقييم المعينة وفق المناهج التربوية الحديثة ومقاييس التقدير الدولية ومداخلها ومعاييرها. الأمر الذي شدّ الباحث لدراسة الظاهرة، واختيار موضوع البحث الذي هو تقييم إجابات اختبار الكتابة في العربية لغة ثانية من أجل مسايرة الصحوة في فن التقييم الحديث، وتوخي الإصلاح في النظم التعليمية لا سيما في بعض الدول النامية، لعل ذلك يساعد على تجاوز جوانب القصور في حق التعليم والمتعلمين على حد سواء.

أهمية موضوع البحث:

تظهر أهمية هذا العمل من عدة نواحٍ أهمها:

١. إثراء ثقافة التقييم الصحيح لأعمال الكتابة في وسط التربويين والأكاديميين – ويتضمن مقيمي اللغات الثانية – وإضاءة الجوانب المهمة في تقييم الكتابة التي قد يعد فقدانها نقصًا وثغرة في مخرجات عمل القياس والتقييم.

٢. تسليط البحث على أبرز الأدوات المثالية والمطلوبة ممن يتصدى لتقييم إجابات المتعلمين الكتابية في ضوء معايير التقييم ومستويات التعلم المختلفة.

أهداف البحث

١. تحديد الأسس الواجب مراعاتها في عملية تقييم إجابات الكتابة في العربية لغة ثانية.

٢. إلقاء الضوء على أبرز الأدوات المثالية لتقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية.

أسئلة البحث

١. ما الأسس الواجب مراعاتها في عملية تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية؟

٢. ما أبرز الأدوات المثالية لتقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية؟

أدبيات البحث

ربما لا يختلف اثنان على أن التقييم الفعّال يفتقر – خصوصًا ما يتعلق بإجابات الكتابة – إلى المنطلقات الواضحة والأسس المنضبطة في ميدان القياس والتقييم. ومن خلال هذا القسم سوف يتطرق الباحث إلى بيان بعض أسس التقييم باختصار. ولعل من المناسب أن نقوم – مبدئيًا – بالاستعراض العابر لبعض الأبحاث ذات العلاقة بالبحث الحالي.

بحث Fitria (٢٠٢٤) في أدوات التقييم المتمثلة في الاختبارات الموضوعية ونقيضتها الذاتية من أجل تقييم مخرجات التعلم لدى الطلاب. أظهر تحليل النتائج إمكانية استخدام الأسئلة المكتوبة – بنوعيها الموضوعية والمقالية على أساس قياس قدرات الطلاب. كما أشادت نتائج الدراسة بأخذ المدرسين في حسبانهم كل الجوانب المتعلقة بالاختبارات من حيث الظروف المتاحة والأسئلة المناسبة لها، بناء على ما تنضوي عليه من فروق وتباين من عدة جوانب، ولعل من أهمها مخرجات التعلم المراد قياسها، وإعداد بنود الاختبار، ونمذجة مواد التعلم، والتحكم في إجابات الطلاب، وتقييمها وثبات النتائج وتقويم إجراءات التعلم.

وفي سياق تحري الصدق قامت السريع (٢٠٢٤) بدراسة الصدق الظاهري لاختبارات الكتابة العربية لدى متعلمات العربية لغة ثانية في مقرر المستوى الثالث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ومن خلال أداة تحليل المحتوى التي اعتمدتها الدراسة، أشارت النتائج إلى وجود اختلاف واضح بين التغطية المتوقعة والمشاهدة في الاختبارات، وكان مستوى التطبيق ممثلًا في شكل تمارين الإملاء. كما دلت نتائج تحكيم الصدق الظاهري على أنّ نسبة الاتفاق (بين التغطية المتوقعة والمشاهدة) بلغت ٩٠٪، وهو ما قد يدل على أنها تقيس مهارة الكتابة.

وفي دراسة أخرى اهتمت البشير El-bashir (٢٠٢٣) بالنظر في مشكلات الكتابة التي تواجه الطلاب في برنامج التأسيس العام بهدف اقتراح الحلول المناسبة الفعالة. أجريت الدراسة بجامعة الشرقية بعمان وطبقت على ما لا يقل عن ٣٦ طالبًا في البرنامج التأسيسي العام من خلال الاختيار العشوائي لهم، ومن أجل التعبير الإنشائي لمقالة حدودها ١٠٠ - ١٢٠ كلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب تواجههم بعض الصعوبات في اختيار المفردات، وعلامات الترقيم، والتهجئة، ويعانون كذلك من انتقاء أنماط التعبير وصوغها أثناء الكتابة، وهو ما أدى إلى أن يوصي ستة من المدرسين الذين قيَّمُوا (وهؤلاء ضمن عينة الدراسة) الأداء بأن يهتم الطلاب بالقراءة كثيرًا من أجل تطوير المهارات المعجمية والنحوية، وإثراء الفهم العام. كما أوصت نتائج الدراسة بأن يركز المدرسون أكثر على جوانب مهمة في أعمال الطلاب بدلًا من التشبث بأخطائهم فقط.

وبحثت دراسة Hasnawati و Tanjunq (٢٠٢٣) عن بعض الصعوبات في الكتابة المقالية لدى طلاب الكليات لفهم طبيعة تلك الصعوبات ومستواها، وتطوير الأداء وتحسين طرائق التدريس لدى التربويين (المدرسين). ودلت نتائج الدراسة على وجود كفاية لا بأس بها لدى الطلاب أثناء صياغة فقرات المقالات المطلوبة، وطرح الجدل. ومن وجه آخر، أشارت النتائج إلى وجود صعوبات مشتركة بين الطلاب خصوصًا فيما يتعلق بكتابة الرسائل الجامعية، وجمع الأدلة والحجج، وإحكام الربط بين فقرات النص. وأوصت الدراسة بأن ينفذ الطلاب سلسلة من خطوات الكتابة بشكل مستمر كي يبرعوا في تقديم آرائهم باللغة الإنجليزية بصورة رائعة.

تنـاول Suto وIreland (٢٠٢١) في دراسـتهما الـتي عنوانهـا مبـادئ تقليـل الأخطـاء في أوراق الاختبـارات وأدوات التقييـم التربويـة الأخـرى، الأخطـاء الـتي تـرد أثنـاء تقييـم أوراق الاختبـارات وفي أدوات القيـاس عمومًـا، مثـل أسـئلة الاختبـارات التاريخيـة المشـتملة علـى التواريـخ التاريخيـة الخاطئـة، الـتي تُصَعِّـب الإجابـة علـى الطـلاب. وأشـارت نتـائج الدراسـة إلى أن أخطـاء أدوات التقييـم تنشـأ أساسًـا مـن فشـل البشـر؛ وذلـك يدفـع إلى البحـث بعمـق في الظـروف الأخـرى المؤديـة إلى ضعـف العمليـات الإجرائيـة المسـؤولة عـن إخفـاق البشـر – زيـادة ونقصًـا. كمـا أشـارت نتـائج البحـث إلى ضـرورة الاعـتراف بالأخطـاء مـن جميـع الزوايـا بـدلًا مـن التثريـب أو إلقـاء اللـوم علـى الأفـراد فقـط.

وأجـرى وراغ دراسـة (٢٠١٩) للتعـرف علـى مـدى فهـم مـدرسي الجامعـات والطـلاب لمعايـير التقييـم المسـتخدمة في كتابـة اللغـة الإنجليزيـة كلغـة أجنبيـة. وكان سـياق هـذه الدراسـة في جمهوريـة ليبيـا، وبلـغ المشـاركون اثـني عشـر (١٢) مدرسًـا ليبيًّـا ومئتـين وسـبعة طـلاب في المسـتوى الرابـع الجامعـي، مـن سـتة أقسـام للغـة الإنجليزيـة في مناطـق مختلفـة في جامعـة الزاويـة في ليبيـا. طُبِّـق في الدراسـة المنهـج المختلـط لاسـتخراج البيانـات، وتراوحـت البيانـات بـين اسـتجابات المجموعـة مـن المفحوصـين وبـين المقابـلات شـبه المنظمـة لتقديـم نتـائج صحيحـة وصادقـة. وقـد أظهـر التحليـل أن معظـم المدرسـين لـم يُبلغـوا طلابهـم بالمقاييـس المسـتعملة ولا بمعايـير التقييـم قبـل الاختبـارات وفي أثنائهـا، كمـا أظهـرت نتـائج الدراسـة غيـاب مناقشـة تلـك المعايـير في الفصـول الدراسـية وذلـك ممـا أثـر تأثـيرًا بالغًـا في أداء الطـلاب، وفي قدرتهـم علـى الحصـول علـى درجـات أعلـى أو إنتـاج عمـل أفضـل.

وفي السـياق ذاتـه قـدم Rawlusyk (٢٠١٨) دراسـة في تقييـم التعليـم العـالي وتعلـم الطـلاب، حيـث انتقـد ظاهـرة الاختبـارات الـتي طالمـا كانـت هـي الغايـة لـدى بعـض المُقَيِّمـين في الممارسـات الأكاديميـة للتأكـد مـن دعـم ممارسـات التقييـم في المعاهـد العليـا لتعلـم المتعلمـين. وقـد جمـع الباحـث بيانـات الدراسـة عـن طريـق التباحـث عـبر الشـبكة العنكبوتيـة مـع عـدد مـن المدرسـين للمراحـل مـا بعـد الثانويـة في ألبرتـا (Alberta) بكنـدا. وبُنِيَـت الاسـتبانة علـى اسـتخدام ثلاثـة مـن معايـير التعلـم القائـم علـى التقييـم –وهـي مهـام التعلـم والتقييـم الـذاتي

وتقييم الأقران والتغذية الراجعة- بهدف تحديد قوة التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة ٣٠٪ من التربويين لم يستخدموا إلا ثلاثًا فقط من منظومة المهام الصحيحة. ودلت النتائج أيضا على وجود خلاف بين المدرسين في استفادة المتعلمين من التغذية الراجعة والحوار، وهو ما يعكس محدودية إدراج المتعلمين ضمن إستراتيجيات عمليات التقييم، والتي قد تؤثر سلبًا في التعلم.

أمّا دراسة Farhady & Tavassoli (٢٠١٨) فقد أجريت بسبب غياب الاختبار المناسب لقياس مستوى كفايات تقييم اللغات (LAK) لدى مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ولذا جرى تطوير اختبار LAK بالاستناد إلى البيانات المستنبطة من السيناريو القائم على المعلومات ذات الصلة بكفايات تقييم اللغة، والتي جمعت أثناء مرحلة تقييم الاحتياجات والمعلومات الموجودة في كتب تقييم اللغة الإنجليزية؛ من أجل التحقق من مستويات LAK لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وعلى عكس ما قد يُستدلّ عليه من بيانات مرحلة تقييم الاحتياجات - حيث ادّعى خمسون (٥٠) مدرسًا للغة الإنجليزية من عينة الدراسة امتلاكهم المعرفة الأساسية بالقضايا المتعلقة بتقييم اللغة - كشفت نتائج اختبار LAK عن تدنّي مستوى الغالبية منهم،علاوة على ذلك، فقد أكدت LAK قلة مستوى مدرسي الإنجليزية لغة أجنبية، وحاجتهم لزيادة معارفهم بتقييم الموضوعات المهمة ذات العلاقة بتقييم اللغة، كما ظهر من خلال أداء المشاركين أن عوامل مثل الجنس، والتخصص العام، ليس لها ارتباط قوي بالدرجات المحصلة في اختبارات كفاية تقييم اللغة، وربما يمكن أن يستفاد من الدراسات الأخرى للتأكد من عدم تأثير عاملي الجنس والتخصص العام في أداء الاختبارات وتقييمها بشكل عام.

وترجم صبير (٢٠٢٠) إحدى نسخ إطار المجلس الأوروبي "سيفر" CEFR الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية وتعليمها وتقييمها إلى اللغة العربية من واقع توصية المجلس الأوروبي بتداول الإطار النظري المرجعي واعتباره وسيلة لتعليم متماسك. تشير فكرة CERF إلى معايرة التقدم في تعلم اللغة فيما يتعلق بمؤشرات النظام الوصفي من حيث وجود سلسلة مرنة من مستويات التحصيل. بل إنه ليخفى على الكثيرين ما للإطار الأوروبي المشترك من

أهمية في توصيف مقررات اللغة، وتوحيد توجهات المناهج، والاختبارات اللغوية، والكتب التعليميّة. ولذلك؛ يجد القارئ مستويات الكفاية اللغوية مقسمة إلى ثلاثة مستويات رئيسة تشمل المبتدئ والمتوسط فالمتقدم. ومن ثم، قسّمت مستويات الكفاية إلى ستة مستويات فرعية وإلى مستويات فرعية أخرى أدنى من أجل فهم ما يلزم لمتعلم اللغة حذقه في سبيل إتقان اللغة تواصليًّا.

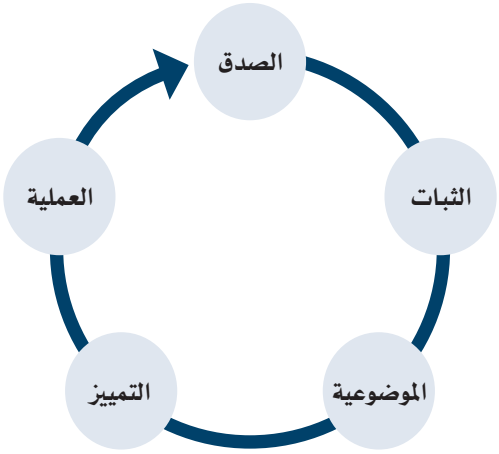
التعليق على الدراسات السابقة

اقتصر الباحث هنا على الدراسات السابقة المذكورة نظرًا لقربها من موضوع البحث الحالي من ناحية، وارتباطها بالتقييم وتجاربه السابقة، مع التوصيات من اللجان التربوية الدولية المعتمدة من ناحية أخرى. وإن كان ضيق المقام قد حال دون التعرض لمزيد من الدراسات أو التفصيل في كل دراسة منها، وعلى الرغم من الاختلاف بين الدراسات السابقة المشار إليها وموضوع البحث الحالي، وبغض النظر عن أهمية كل دراسة في بيان مستويات التعلم والقضايا ذات الأهمية الكبيرة في مجال القياس التربوي عامّة والتقييم اللغوي خاصّة، فإن هذا البحث يهدف إلى الكشف المقتضب لشيء من أدبيات الدراسة ذات الصلة بأسس بناء الاختبارات، ومستويات الكفاية اللغوية، مع بيان المداخل والمعايير لضبط إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية وتقييمها، وتحديد سبل مواجهة التحديات الملاحقة لتقييم إجابات اختبارات الكتابة وتجاوز الأضرار المحتملة.

سمات الاختبار الجيد

لا يمكن وصف أي اختبار بأنه جيد وخالٍ من الأخطاء اللغوية والخطوات البنائية والفنية إذا لم تتوفر فيه صفات الجودة (عبد الخالق محمد، ١٩٩٦؛ رشدي طعيمة، ٢٠٠٣م). وفيما يلي المواصفات الخمس الأساسية للاختبار الجيد، وهي - للمزيد راجع السريّع، ٢٠٢٤، وعبد الخالق، ١٩٩٦-:

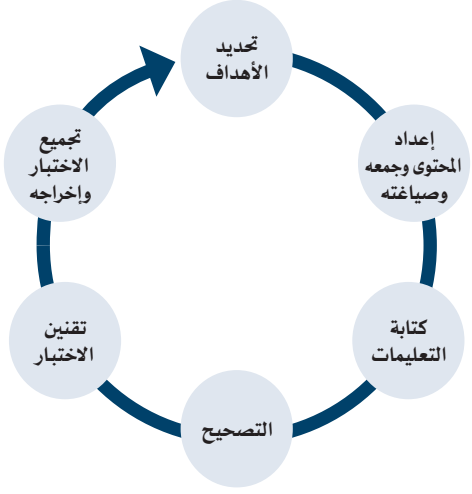
الشكل (١) السمات الأساسية للاختبار الجيد:



إعداد اختبارات اللغة وبناؤها

يسبق خروج الاختبار في صورته النهائية مجموعة من المراحل والخطوات، التي تمثل إجراءات التخطيط الأولية المناسبة لعملية تصميم الاختبار وتنفيذه. وفيما يلي استعراض لأبرز الخطوات التي يمر بها الاختبار كما أشار إلى ذلك عبد الخالق (١٩٩٦).

الشكل (٢) المراحل الرئيسة لإعداد اختبارات اللغة:



اختبارات الكتابة / الاختبارات المقالية

تعد كلمة "اختبارات الكتابة" مُركّباً إضافيا أصله الاختبار + الكتابة، ويدل مجموع الكلمتين (اختبارات الكتابة) على الاختبارات التي يحاول فيها المتعلم إظهار فهمه وقدرته ومعارفه للاستجابة مع بنود أسئلة معينة من خلال الكتابة في ضوء المدة الزمنية المخصوصة (Koltame, 2022). إنّ اختبارات الكتابة من أقدم الاختبارات اللغوية ظهورًا وانتشارًا في معاهد تعليم اللغات الثانية وبرامجها. وقد جرت العادة على تسمية اختبارات الكتابة بالاختبارات المقالية؛ نظرًا لأن المتعلم يسطر كلامه ويعبر عنه للدلالة على أفكاره وآرائه في ملف أو ورقة، وربما سموا اختبارات الكتابة بالاختبارات الذاتية لظهور طابع الكاتب الشخصي في الكتابة من جانب، وتدخل شخصية المقيّم في مكتوب الطالب من جانب آخر.

يشير مفهوم اختبارات الكتابة إلى: "الاختبار الذي يطلب فيه من المتعلم أن يجيب عن أسئلة الاختبار إجابة موسعة تشبه المقال أو التعبير الكتابي الحر. (العصيلي، ٢٠٠٢، ص ٤٣٧).

ومن الأمثلة على ذلك أن يكلِّف المعلّم أو مقدم الاختبار الطالبَ في مادة الصرف بالإجابة عن سؤال مثل: ما آلية صرف الاسم المفرد إلى جمع التكسير مع ضرب الأمثلة، أو أن يوجهه في مقرر التعبير بقوله: "تحدّث عن مدينة مكّة مقارنًا بينها وبين مدينة الرياض، عاصمة المملكة العربية السعودية".

والمقالة جزء من الكتابة يتضمن موضوعًا معيَّنًا مقسّمًا إلى فقرات متعددة، تأتي في بدايته فقرة المقدمة، وتكون في نهايته فقرة الختام. يحرص الكاتب في المقدمة على تقديم العبارات التي تجذب انتباه القارئ. كما يناقش في محتوى المقال موضوعات فرعية لها صلة بالهدف في الفقرات كلها. ومن ثم، يحاول في ختام المقال تلخيص رؤوس الأفكار التي قد تطرق إليها مع بعض الإضافات (Bulqiyah & others, 2021, p63).

وإذا كانت مهارة الكتابة مهمة في تعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية لدى المتعلمين كما أشار إليها Jabali (٢٠١٨) و Toba et al (٢٠١٩)، خصوصًا عند متعلمي اللغة الإنجليزية في

المعاهد والمؤسسات التعليمية العليا، فإن اكتساب مهارات الكتابة المقالية ضروري ومفيد لإثراء عملية التواصل اليومي، وتعزيز الأداء في الاختبار، ورفع الكفاءة المهنية بشكل أفضل بغض النظر عن نوع اللغة وأصلها (Okpe & Onjewu, 2017). وربما نتيجة لذلك، صارت الكتابة المقالية من المواد المقررة على طلبة المعاهد العليا في كثير من بلدان العالم.

تعد الكتابة نشاطًا معرفيًا أكثر تعقيدًا، وشكلًا خاصًا للتمثيل اللغوي، الذي يتطلب العديد من المهارات المناسبة والمختلفة. لذا، فإن النجاح في كتابة المقالات، له ارتباط وثيق بمستوى مستقل من القدرة اللغوية، والمهارات الأخرى كالتفكير، والقراءة، والترجمة الصحيحة لموضوعات الكتابة، والملاحظة، والكتابة (Philips, 1979, p4).

أهمية الكتابة / الاختبارات الذاتية

تأتي مهارة الكتابة ضمن المكونات المهمة للأعمال الجامعية المطلوبة من أعداد كبيرة من الطلبة، خصوصًا الذين يدرسون المواد الأدبية. ولعل من المفيد أن ينتبه المدرسون أو مُقَيِّمُو الاختبارات – إلى أن الهدف الأساسي من أبحاث التقييم هو التركيز على المقالات بوصفها اختبارات أو بنود الاختبارات، لا بوصفها تقييمًا رسميًا يجري تسليمه في نهاية الفترات الدراسية كجزء من المواد الطبيعية المتعلمة. بيد أن المقالات التي تدرّس بوصفها بنود اختبار، تقدم عادة على نحو مختصر، لا يتجاوز حدود ثلاثمئة كلمة في المقالات الإنجليزية (Philips, 1979, p9). وفيما يلي استعراض لأهمية الكتابة وبعض فوائدها (شحاتة، ٢٠١٠، ص٧٠):

- تحتل الكتابة منزلة مهمة في حياة الفرد والمجتمع، فهي ظاهرة إنسانية اجتماعية وعنصر أساسي من عناصر الثقافة، ووسيلة من أهم وسائل التواصل اللغوي مع الذات والآخرين. وستظل الكتابة الأداة الأولى التي تحمل الفكر الإنساني من جيل إلى جيل آخر.
- الكتابة مؤشّر جيد على المستوى اللغوي[٣] لمن يمارسها، فمن يُجيد الكتابة يتوقع منه – بالضرورة – أن يجيد القراءة والتحدث، والاستماع، كما أن الضعف في إتقان الكتابة يحتمل أن يكون مؤشرًا سلبيًا على مستوى الطالب علميًا، وثقافيًا، واجتماعيًا نظرًا لما يسببه الخطأ الكتابي من قلب للمعنى، أو غموض للأفكار.

الكتابة مفتاح العلوم وأداة التعلم والتعليم، فيها يخرج الإنسان من ضيق الجهل والأمية إلى سعة العلم والمعرفة، ومن خلالها يطلع على عالم الصفحة المطبوعة وما فيه من معلومات ومعارف، كما يعتمد تحصيله الدراسي تعلُّماً واختبارًا في كثير من صوره عليها، فهي المقياس الذي لا يخطئ أبدًا في تحديد القدرات الفكرية واللغوية للأفراد.

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال البشري بالخطابات والمراسلات والتقارير، وهي تسهم في تكوين الرأي العام وتقوية الروابط بين أفراد المجتمع الواحد، وتنمي القدرات اللغوية واستخداماتها الصحيحة، وتكشف عن مستوى المتعلمين فكريًّا ولغويًّا من خلال تقويم أعمالهم التحريرية.

أنواع الكتابة

للباحثين تقسيمات مختلفة لأصناف الكتابة، فمنهم من قسّمها من حيث الأسلوب، وهناك من قسمها بالنظر إلى دور المعلم والمتعلم في اختيار الموضوع، في حين قسّمها فريق ثالث باعتبار الغرض، غير أن معظم هذه التصنيفات يتداخل بعضها مع بعض[٤]، مما يُحدِث تشابهًا بينها. ويُعَدّ التصنيف الذي ذكره بيرت Birt (٢٠٢٥) أشمل هذه التصنيفات من حيث تقسيم الكتابة إلى المقالات البيانية، والوصفية، والجدالية، والتفسيرية، والتعريفية، والإجرائية، والمقارنية والجدالية، الإقناعية والتأثيرية، والنقدية.

ومن التقسيمات المهمة للكتابة تصنيف بعض الباحثين لها - كالفوزان (٢٠١٥م) - حسب أدوار المعلم والمتعلم إلى ثلاثة أصناف، وهو تصنيف ينبغي أن يحيط به المعلم قبل إعداده الاختبار، وأن يعرفه الطالب قبل الإجابة عنه. وفيما يلي عرضٌ لهذا التصنيف:

التعبير الكتابي المقيّد

يغلب على هذا النوع من التعبير الطابع الإملائي؛ إذ يفرض المعلم عددًا من الموضوعات على التلاميذ ليكتبوا فيها. ويشيع هذا الأسلوب في بعض الممارسات التعليمية، غير أنه يجعل دروس التعبير نمطية، تبعث على الملل، ولا تثير دافعية التلاميذ.

التعبير الحرّ الموجه

في هذا النوع من التعبير يُمنح المتعلّم قدرًا من الحرية في الإعداد للكتابة، غير أن المعلّم يظل موجهًا له في اختيار الموضوع أو مشاركًا في تحديده. ولعل من المناسب ألا تتحول الحرية إلى ممارسة عشوائية تفتقر إلى حسن التدبير والغاية التعليمية.

التعبير الكتابي الحر

وهو نوع ينطلق فيه الكاتب بحرّيته الكاملة، من دون أدنى تقييد؛ لذا نجد أن الهدف الأسمى للمعلّم هو أن يكون الإنتاج الكتابي ثريًا وحرًا، لا شكليًا، على أساس تمكين التلاميذ من النهوض بأفكارهم وتوليدها بعيدًا عن أي تقييد.

وعلى العموم، فالتعلم في القرن الحادي والعشرين ينبغي أن يكون متوازنًا، يسعى إلى تنمية الاستعداد اللغوي والمهارات التي تعزز المشاركة الفعالة في المؤسسات الديموقراطية (Ferrettiz, 2007. P. 267) ، ولأهمية الكتابة في عملية الاتصال وتدوين الفكر والتراث؛ فقد وضع العلماء لها معايير تضبطها، وأصبح لها نظام خاص يراعيه الكاتب في كتابته، ويأخذ به المعلم تلاميذه، ويعدّ الخروج عنه انحرافًا يجب تقويمه وتصويبه من خلال نظام التعليم؛ لرسم الكلمات رسمًا صحيحًا يتوافق مع قواعد الإملاء (سمير عبد الوهاب،٢٠٠٢، ص١٠٣) ، والتعبير عن الأفكار بوضوح، وتجويد الخط في حدود المُستَطاع. وسيجري التفصيل في الحديث عن معايير مهارة الكتابة لاحقًا في الفقرات القادمة.

التحديات حول الكتابة

تواجه متعلمي اللغات الثانية العديد من المصاعب المتصلة بضعف مهاراتهم في الكتابة والنجاح في الاختبارات المقالية. وهذا طبعًا من الموضوعات التي لم تحظَ بكثير من الدراسات قبل نصف قرن. وتبدو "إجادة الكتابة في المراحل الجامعية جزءًا من التحديات الكبرى التي تتصل بوضعية اللغة العربية في الجامعات العربية وسياق استخدامها، والإنتاج المعرفي بها، وهي في وضعية لا تنفصل عن مراحل التعليم ما قبل الجامعي، فضلًا عن السياسة اللغوية

الناظمة للمجتمع، وما تتبنّاه وزارات التعليم العالي والجامعات ومؤسسات البحث العلمي من مواقف صريحة أو مضمرة إزاء العربية" (العشيري، ٢٠٢٠، ص١٥١).

يبدو أن المصاعب التي تواجه المتعلمين في عملية الكتابة كثيرة ومتعددة كما ورد في تجارب ELbashir, 2023 وHasnawati & others, 2023 و Nenotek & others 2022. وقد صنّف بعض الباحثين تحديات الكتابة إلى مشكلات نحوية أسلوبية ومشكلات بنائية معجمية في الواقع. (Philips, 1979 نقلا عن Hall and Neal, p. 31).

ذكر العشيري (٢٠٢٠م)، أن تحديات الكتابة تنبثق من دوائر ثلاث وهي:

أ. دائرة المجتمع والسياسة اللغوية.

ب. دائرة المؤسسة التعليمية

ج. دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية. في حين ورد في التقرير الذي يرجع أصله إلى ملاحق الجامعة الوطنية الأسترالية[٥]، "أن مصاعب الكتابة لا تقتصر على ضعف اللغة الإنجليزية فحسب، بل تعدّت إلى ضعف في الطريقة، والتفكير، وعدم الثقة، وغياب الوعي بما هو مطلوب من الكتابة أثناء التحرير الكتابي".

ومن وجه آخر، فإنّ مظاهر الضعف في مهارات الكتابة العربية – على وجه التحديد – تدور حول الضعف في آليات الكتابة، والضعف في الجوانب الفكرية فيما يكتب، والضعف في الدقّة اللغوية في الكتابة الوظيفية، والضعف في مهارات الكتابة الإبداعية، والضعف في مهارات الكتابة الإلكترونية. والإضافة (الحجوري، ٢٠١٩، ص٨٤).

ومن المقترح وفقا للحجوري (٢٠١٩) أن يكون علاج مظاهر الضعف اللغوي في الكتابة **من خلال تضمين المقرر ما ينمّي مهارات المتعلمين في:**

أ. آليات الكتابة العربية.

ب. الجوانب الفكرية فيما يكتب.

ج. الدقّة اللغوية في أثناء الكتابة.

د. مهارات الكتابة الوظيفية.

هـ. مهارات الكتابة الإبداعية.

و. مهارات الكتابة الإلكترونية.

الإنتاج الكتابي والأطر المرجعية الدولية المشتركة

من المهم جدًّا أن يُلِمَّ من يتصدى للتعليم والتقييم بطبيعة الإنتاج اللغوي، خاصة ما يتضمنه هذا الإنتاج من أنشطة مختلفة، كأنشطة الكلام، والإشارة، والكتابة على حد سواء. ووفقا لعثمان صبير، (٢٠٢٠م) نقلًا عن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، فإنّ الإنتاج المنطوق يأخذ "فترة طويلة"، وقد يتضمن وصفًا قصيرًا، أو طرفة، أو ينطوي على عرض طويل، أكثر اتساعًا بالطابع الرسمي.

وسعيًا إلى معرفة ما يُقيَّم في الإنتاج، فإن الوظائف الكبرى لفئات الإنتاج المكتوب ليست واحدة، بل تتمثل في "استخدام لغة المعاملات" و"استخدام اللغة التقييمية"، وهي وظائف متشابكة غير منفصلة. كما أن القراءة للمعلومات والحجج تجمع بين هذين الجانبين أيضًا. (عثمان صبير، ٢٠٢٠، ص٨٨).

وتعد "الكتابة الإبداعية" مرادفًا مكافئًا للأداء الفردي المطرد ووصف التجارب، خصوصًا ما يرتبط بالتركيز على الوصف والسرد. وعلى العموم؛ فسوف يجري فيما يلي استعراض الإنتاج الكتابي والكتابة الإبداعية والتقارير والمقالات في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها (CEFR)، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL):

الإنتاج الكتابي الشامل في ضوء مستويات CEFR اللغوية:

	الإنتاج الكتابي الشامل
ج٢	يقدر على كتابة نصوص معقدة وسلسة وواضحة، بأسلوب مناسب وفعّال، وبينة منطقية تساعد القارئ على فهم النقاط المهمّة.

	الإنتاج الكتابي الشامل
ج١	يقدر على إنتاج نصوص واضحة وجيدة التنظيم في موضوعات معقدة، مظهرًا النقاط البارزة ذات الصلة، وموسعًا وجهات النظر، داعمًا لها بالنقاط الفرعية، مع تقديم الأسباب والأمثلة المناسبة بإسهاب، منتهيًا إلى استنتاجات ملائمة. يقدر على توظيف مجموعة متنوعة من التراكيب والأساليب الكتابية وتقاليدها، وتغيير اللهجة والأسلوب والمستوى وفقًا للمخاطبين ونوع النص والموضوع.
ب٢	يستطيع أن يكتب نصوصًا واضحة ومفصّلة في مجموعة متنوعة من الموضوعات المرتبطة بمجال اهتمامه، مؤلفًا بين المعلومات والحجج من عدد من المصادر، ومقيّمًا لها.
ب١	يقدر على كتابة نصوص مترابطة ومباشِرة في موضوعات مألوفة ضمن مجال اهتمام الطالب، ويربط سلسلة من العناصر القصيرة المنفصلة في تتابع متسق.
أ٢	يستطيع أن يكتب سلسلة من العبارات والجمل اليسيرة المتصلة بالروابط السهلة، مثل "و"، و"لكن"، و"لأن".
أ١	يستطيع أن يقدم معلومات مكتوبة عن المسائل ذات الأهمية الشخصية (مثل ما يحب وما يكره، والأسرة، والحيوان المدلّل)، ويستخدم كلمات / إشارات سهلة، وتعابير أساسية. يستطيع أن يكتب عبارات وجمل منفصلة وسهلة.
ما قبل أ١	يستطيع أن يقدّم المعلومات الشخصية الأساسية (مثل الاسم، والعنوان، والجنسية)، مُستَعِينًا بقاموس عند الحاجة.

٣-٢١-٣ الكتابة الإبداعية:

	الكتابة الإبداعية
ج٢	يقدر على كتابة قصص وأوصاف واضحة وجذّابة لتجاربه، بأسلوب سلس يتناسب وجنس الكتابة المعتمد. يقدر على توظيف العبارات الاصطلاحية والأسلوب الفكاهي بشكل دقيق لتعزيز أثر النص.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

ج١	يقدر على إنتاج أوصاف واضحة ومنفصلة، وجيدة التراكيب ومطورة، وينتج نصوصًا خيالية بأسلوب شخصي مقنع وطبيعي، ومناسب للقارئ المستهدف. يستطيع أن يوظّف العبارات الاصطلاحية في الطرفة، على الرغم من أن استخدامه لها لا يكون دائمًا مناسبًا. يستطيع أن يكتب استعراضا نقديًا مفصّلًا للأحداث الثقافية (مثل المسرحيات، والأفلام، والحفلات)، أو الأعمال الأدبيّة.
ب٢	يستطيع أن يكتب وصفًا واضحًا ومفصلًا لأحداث وخبرات واقعية وتخيلية، ويحدد العلاقة بين الأفكار في نص واضح ومترابط، ويتبع التقاليد المرعية في هذا الجنس من الكتابة. يستطيع أن يقدم أوصافًا واضحة ومفصلة في مجموعة متنوعة من الموضوعات المرتبطة بمجال اهتمامه. يستطيع أن يكتب مراجعة لفلم أو كتاب أو مسرحية.
ب١	يقدر على الإشارة بوضوح إلى التتابع الزمني في النصّ السردي. يستطيع أن يكتب مراجعة محدودة لفلم أو كتاب أو برنامج تلفزيوني، مستخدمًا نطاقًا محدودًا من اللغة. يستطيع أن يكتب وصفًا واضحًا ومفصّلًا لمجموعة من الموضوعات المألوفة ضمن مجال اهتمامه. يستطيع أن يكتب سردًا للتجارب، ويصف المشاعر وردود الأفعال في نص مترابط بيسر. يستطيع أن يكتب وصفًا لحدث أو رحلة قام بها مؤخرًا، سواء كانت حقيقية أو متخيَّلة. يستطيع أن يروي قصّة.

أ٢	يستطيع أن يكتب عن الجوانب اليومية لبيئته مثل: الناس، والأماكن، والوظيفة، أو تجربة الدراسة، في جمل مترابطة. يستطيع أن يكتب وصفًا أساسيًّا وقصيرًا للغاية للأحداث، والأنشطة السابقة، والتجارب الشخصية. يستطيع أن يحكي قصة محدودة على سبيل المثال عن الأحداث في العطلة، أو عن الحياة في المستقبل البعيد. يستطيع أن يكتب سلسلة من العبارات والجمل السهلة عن الأسرة، والظروف المعيشية، والخلفية التعليمية، والوظيفة الحالية أو الأخيرة. يستطيع أن يكتب سيرة ذاتية تخيلية يسيرة، وقصائد بسيطة، ووصفًا عن الناس. يستطيع أن يكتب مفكرات يومية تصف الأنشطة (مثل الأعمال اليومية، والنزهات، والرياضيات، والهوايات)، والناس، والأماكن، ويستخدم مفردات أساسية ملموسة، وعبارات سهلة، وجملًا مع روابط محدودة مثل "و"، و"لكن"، و"لأن". يستطيع أن يكتب مقدمة لقصة أو يواصل كتابة قصة، بشرط أن يتمكن من الرجوع إلى القاموس والمراجع (مثل جداول أزمنة الأفعال في المقررات الدراسية).
أ١	يستطيع أن يكتب عبارات وجملًا محدودة عن نفسه، وعن أناس متخيلين، وأين يعيشون، وماذا يعملون. يستطيع أن يصف بلغة محدودة للغاية كيف تبدو الغرفة. يستطيع أن يستخدم كلمات أو إشارات أو عبارات بسيطة لوصف بعض الأشياء اليومية (مثل لون السيارة، وحجمها، وما إذا كانت كبيرة أم صغيرة).
ما قبل أ١	لا تتوفر أي واصفات.

التقارير والمقالات:

	التقارير والمقالات
ج٢	يقدر على أن ينتج تقارير ومقالات، أو أبحاثًا معقّدة، بأسلوب سلس وواضح، تتناول قضيّة، أو تقدّم تقديرًا نقديًّا للمقترحات والأعمال الأدبيّة. يستطيع أن يقدّم بنية منطقية مناسبة وفعّالة تساعد القارئ على إيجاد النقاط المهمّة. يستطيع أن ينسق بين وجهات نظر متعددة في موضوعات تعليمية أو مهنية معقدّة، ويميّز بوضوح بين أفكاره وآرائه الخاصّة، وبين تلك الموجودة في المصادر.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

	التقارير والمقالات
ج١	يقدر على أن يكتب عرضًا تفصيليًا واضحًا وجيّد التنظيم لموضوعات معقّدة، ويظهر القضايا المتعلقة بالموضوع. يستطيع أن يوسع وجهات النظر ويدعمها بالنقاط الفرعية، والتعليلات والأمثلة، بشيء من الإسهاب. يستطيع أن يكتب مقدمة وخاتمة مناسبتين لتقرير أو مقال أو بحث مطوَّل في موضوع تعليمي أو مهني معقّد، شريطة أن يكون الموضوع في مجال اهتمامه، وأن تتاح له الفرصة لإعادة الصياغة والمراجعة.
ب٢	يستطيع أن يكتب مقالًا أو تقريرًا يطور الحجج بصورة منهجية مع إبراز النقاط المهمة، والتفاصيل الداعمة المتصلة بالموضوع. يستطيع أن يكتب وصفًا مفصّلًا لإجراء معقّد. يستطيع أن يقيّم أفكارًا أو حلولًا مختلفة لمشكلة ما. يستطيع أن يكتب مقالًا أو تقريرًا يقدّم حججًا، وأسبابًا تدعم وجهة نظر معينة أو تعارضها، ويبيّن مزايا الخيارات المختلفة وعيوبها. يستطيع أن يجمع المعلومات والحجج من عدد من المصادر.
ب١	يستطيع أن يكتب مقالات قصيرة وسهلة في موضوعات مثيرة للاهتمام. يستطيع أن يكتب نصّاً في موضوع راهن، له أهمية شخصية، ويستخدم لغة محدودة لإدراج المزايا والعيوب، ويبدي رأيه ويبرّره يستطيع أن ينقل بشيء من الثقة، معلومات واقعية متراكمة، حول الأمور اليومية المعتادة وغير المعتادة ذات الصلة بمجاله ويلخصها، ويبدي رأيه حولها. يستطيع أن يكتب تقارير مختصرة في شكل تقليدي موحّد، حول الأمور الواقعية والاعتيادية، ويوضّح أسباب الإجراءات. يستطيع أن يقدم موضوعًا في تقرير مختصر، أو ملصق، ويستخدم الصور وكتل النص القصيرة.

	التقارير والمقالات
أ٢	يستطيع أن يكتب نصوصًا محدودة في موضوعات مألوفة ذات أهمية، ويصل الجمل بالروابط مثل "و"، و"بسبب"، و"بعد ذلك". يستطيع أن يبدي انطباعاته وآراءه عن موضوعات ذات أهمية شخصية (على سبيل المثال، أسلوب الحياة، والثقافة والقصص)، ويستخدم المفردات والتعبيرات اليومية الأساسية.
أ١	لا تتوفر أي واصفات.
ما قبل أ١	لا تتوفر أي واصفات.

جدول الكفاءة (المهام) الكتابية وفق مستويات ACTFL الرئيسة والفرعية لتعليم اللغات الأجنبية[٦]:

المستوى	وصف المستوى (المهام الكتابية)
المتفوّق	يستطيع أن ينفذ مهامًا كتابية رسمية مثل المراسلات الرسمية، ومقالات الرأي والمقالات الصحفية يتمكن من تناول قضايا عالمية بأسلوب فكري رفيع. يستطيع أن يستخدم الخطاب المقنع والافتراضي كأسلوبين يتيحان له الدفاع عن موقف لا يتبناه بالضرورة. يستطيع أن ينقل ظلال المعاني الدقيقة مصقولة، ويكتب لجمهوره مكيفًا لغته وفق قرائه. يستطيع أن يكتب كتابة كثيفة ومعقدّة، تتصف بالاقتضاب في التعبير في نفس الوقت. يستطيع أن يصوغ الأفكار بمهارة وبصورة منظمة وفق الأنماط الثقافية الخاصّة باللغة الهدف. يمتلك ناصية اللغة من نحو وصرف ومفردات وأساليب بلاغية بغض النظر عن تعقيدها. يستطيع أن يستخدم تركيب الخطاب وعلامات التنقيط (الترقيم) ليس لتنظيم المعنى فحسب، بل لتحسينه كذلك. يستطيع أن يستخدم التقاليد الإنشائية بشكل يناسب نوع النص عمومًا في ثقافة اللغة الهدف.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

المستوى	وصف المستوى (المهام الكتابية)
المتميّز	يستطيع أن يصوغ معظم أنواع المراسلات الرسمية وغير الرسمية، ويتضمّن ذلك الملخّصات المتعمّقة والتقارير والمقالات البحثية في باقة من الموضوعات الاجتماعية والعلمية والمهنية. يتمكن من شرح أمور معقدّة، ويستطيع أن يطرح آراء ويؤيدها من خلال افتراضات ومناقشة مقنعة يقدر على الاستخدام الفعّال للتراكيب والمفردات والأساليب البلاغيّة. يستطيع أن ينظم أفكاره ويرتبها من حيث الأهمية لينقل للقارئ النقاط المهمة، بحيث تكون العلاقة بين الأفكار واضحة ومنظمة بفضل مبادئ تنسيق الأفكار وتطويرها كالسبب والنتيجة والمقارنة والترتيب الزمني. يقدر على معالجة موضوع ما باستفاضة، في نص يتكون عادة من عدة فقرات، وقد يتسع ليشمل عددًا من الصفحات. يتمكن تمكنًا تامًّا من قواعد اللغة والمفردات العامّة والمتخصّصة، وقواعد التهجئة (الإملاء) وأدوات الربط وعلامات التنقيط، ويستخدمها بدقة وتنوع. يستطيع أن يوجه كتابته إلى الجمهور المقصود، ويكتب بطريقة سلسة تسهل مهمة القارئ. قد لا يستطيع الكاتب في هذا المستوى أن يسيطر تمامًا على الأنماط الثقافية والتنظيمية والبلاغية للغة الهدف، فكتابته لا تُظهر أنماطًا ثابتة من الأخطاء اللغوية، بل تقتصر على بعض الأخطاء المتناثرة، التي تظهر خصوصًا في التراكيب قليلة الشيوع. وحين تَرِد هذه الأخطاء فإنها لا تؤثر في فهم النص، ونادرًا ما تصرف انتباه القارئ من أبناء اللغة.
المتقدّم	يتصف الكاتب في هذا المستوى بقدرته على كتابة مراسلات عادية رسمية، وغير رسمية. ويقدر على السرد والوصف وكتابة ملخصات لنصوص تحوي حقائق وفق الأزمنة الماضية والحاضرة والمستقبلية.

المستوى	وصف المستوى (المهام الكتابية)
م٣ (الأعلى)	يستطيع الكاتب في الثانوي المتقدّم الأعلى الكتابة في عدد من الموضوعات بدقّة ملحوظة، ووفرة في التفاصيل. وبإمكانه أن يتعامل مع المراسلات الرسمية وغير الرسمية وفق قواعد مناسبة. يمكنه كتابة ملخصات وتقارير ذات صيغة محسوسة، كما يستطيع الكتابة باستفاضة حول موضوعات تتصل باهتمامات محددة ومجالات كفاية خاصة. تميل كتابته نحو التركيز على الجوانب المحسوسة في تلك الموضوعات. يستطيع المتقدم الأعلى الوصف والسرد في جميع الأزمنة الرئيسة مع تمكنه التام من أشكال المضارع الثلاثة. يستطيع أن يتعامل مع مهام مرتبطة بالمستوى المتميّز كمناقشة موضوع بأسلوب مقنع وطرح افتراضات، لكنه لا يستطيع المثابرة على إنتاج كتابة في المستوى المتميز عبر عدد من الموضوعات المختلفة، متناولًا إياها بموضوعية ودقة. لديه تمكن معتبر من طيف من التراكيب النحوية والمفردات العامّة، وحين يكتب في المستوى المتقدم فإنه يبدي سلاسة ملحوظة في التعبير، إلا أنه قد تظهر أنماط من الأخطاء بسبب ضغط متطلبات مهام المستوى المتميز. قد تصرف الكفاءة اللغوية المحدودة انتباه القارئ من أبناء اللغة عن مقصد الكاتب.
م٢ (الأوسط)	يستطيع أن يحقق حاجات كتابية متنوعة في العمل والدراسة. يبدي مقدرة على الوصف والسرد بالتفصيل في جميع الأزمنة مع تمكن جيد من أشكال المضارع. يقدر على كتابة ملخصات غير معقدّة في موضوعات ذات صفة عامّة. تتصف كتابته باستخدام أدوات ربط متنوعة في نصوص تمتد إلى عدة فقرات، مع تمكّن جيّد من معظم التراكيب النحوية الشائعة في اللغة الهدف، وحصيلة لغوية جيدة من المفردات العامة. يعبّر عن أفكاره غالبًا بوضوح وتوسّع. تشتمل كتابته على سمات لتنظيم الأفكار من اللغة الهدف ومن لغته الأولى، وقد تشابه أحيانًا الخطاب الشفوي. ويفهم أبناءُ اللغة كتابةَ المتقدّم الأوسط بيسر، حتى إن لم يعتادوا التعامل مع كتابة غير الناطقين بلغتهم. يظهر نوع من التدهور في نوعية كتابته وكميتها حين يطلب منه تنفيذ مهام أو تناول قضايا في المستوى المتميّز.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى	وصف المستوى (المهام الكتابية)
م١ (الأدنى)	يستطيع الكاتب في هذا المستوى الثانوي المتقدم الأدنى أن يلبّي حاجات كتابية أساسية في العمل والدراسة. يبدي مقدرة على الوصف والسرد في الأزمنة الثلاثة وبعض التمكن من أشكال المضارع. يمكنه صياغة ملخصات في موضوعات مألوفة. يمكنه ربط الجمل بعضها ببعض في نصوص بطول الفقرة وبشكل بنائها. وعلى الرغم من أنّ كتابته وافية وفق معايير المستوى المتقدّم، إلا أنها ليست مستفيضة. تتصف كتابة المتقدم الأدنى باحتوائها على عدد محدود من أدوات الربط، وقد يلجأ إلى التطويل أو التكرار غير الملائم، ويعتمد أنماط الخطاب الشفوي وأسلوب الكتابة في لغته الأولى. تتصف كتابته بالحد الأدنى من التمكن من التراكيب والمفردات الشائعة المتعلقة بالمستوى المتقدم. يفهم أبناء اللغة كتابته، وإن لم يعتادوا التعامل مع كتابة غير الناطقين بلغتهم، وقد يحتاجون إلى بعض الجهد الإضافي لقراءة النص. قد تتدهور الكتابة بشكل واضح حين يحاول تنفيذ وظائف في المستوى المتميّز.
المتوسط	الكاتب في هذا المستوى المتوسط يتسم بالقدرة على تلبية الحاجات الكتابية العملية كالرسائل البسيطة، والاستفهام حول معلومات، وكتابة الملاحظات. كما يمكنه طرح أسئلة والإجابة عنها كتابيًّا.
م ٣ (الأعلى)	يقدر الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى على تلبية كافة الحاجات الكتابية العملية للمستوى المتوسط. فيمكنه كتابة موضوعات إنشاء وملخصات تتعلق بتجربته في العمل أو الدراسة. يستطيع أن يسرد ويصف في الحاضر والماضي والمستقبل عند الكتابة عن الأحداث والأحوال اليومية. ويكون هذا الوصف والسرد مقتضبًا في الغالب، وليس دائمًا بطول فقرة كاملة. تحتوي كتابته عمومًا على دلائل للتعطل اللغوي في واحدة أو أكثر من سمات المستوى المتقدم. فعلى سبيل المثال، قد لا يكون ثابتًا في استخدامه لعلامات الزمان مما يؤدي إلى عدم الوضوح. تتلاءم أساسًا مفردات الكاتب وتراكيبه المحكية في المتوسط الأعلى. وعلى الرغم من الأخطاء المتعددة وربما الفادحة، فإن كتابة الكاتب مفهومة عمومًا لأبناء اللغة غير المعتادين على التعامل مع كتابة غير الناطقين بلغتهم، إلا أنّها قد تحتوي على بعض الفجوات في الفهم.

المستوى	وصف المستوى (المهام الكتابية)
م٢ (الأوسط)	يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط أن يلبّي عددًا من الحاجات الكتابية العملية. يستطيع أن يتواصل كتابيًّا بنصوص قصيرة بسيطة، وموضوعات إنشائية، وطلبات للمعلومات على صورة جمل ضعيفة الترابط حول الأمور الشخصية المفضّلة والحياة اليومية وغيرها من الموضوعات الشخصية. عادة تكون كتابته محصورة في الحاضر لكنها قد تحوي إشارات إلى أزمنة أخرى، ويشبه أسلوب كتابته إلى حد بعيد الخطاب الشفوي. يبدي الكاتب في المستوى المتوسط الأوسط دلائل على تمكّنه من تركيب الجمل الأساسية وتصريف الأفعال. يمكن وصف كتابته على أنها مجموعة من جمل وأسئلة متفرّقة ذات ترابط ضعيف، ولا يكاد يظهر دليل على وجود تنظيم واعٍ لها. يمكن فهم كتابة المتوسط الأوسط بيسر من أبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها. قد تتدهور الكتابة وكميتها عند المتوسط الأوسط حين يحاول تنفيذ مهام كتابية في المستوى المتقدّم، وقد يكون مقصده غير واضح.
م١ (الأدنى)	يتمكن الكاتب في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى من تلبية بعض الحاجات الكتابية العملية المحدودة. يقدر على الابتكار في العبارات وصياغة الأسئلة معتمدًا على مادة مألوفة، ومعظم جمله مركبّة من مفردات وتراكيب محفوظة، ومن جمل بسيطة قصيرة ذات أسلوب محكي بسيط التركيب في الزمن الحاضر. تتكون هذه الكتابة من بضع جمل بسيطة ذات تركيب متواتر في أغلب الأحيان. ويرتبط محتواها بنواح متوقعة في هذا المجال وبالمعلومات الشخصية. تكون مفردات الكاتب كافية للتعبير عن حاجات أولية. وقد تحتوي على أخطاء نحوية وصرفية وإملائية وفي علامات الترقيم. يمكن لأبناء اللغة المعتادين على كتابة غير الناطقين بها فهمها، إلا أنّ ذلك قد يتطلب جهدًا إضافيًّا للفهم. قد تتدهور الكتابة بشكل ملحوظ حين يحاول المتوسط الأدنى القيام بمهام كتابية في المستوى، وقد يبقى المعنى غير كامل.

المستوى	وصف المستوى (المهام الكتابية)
المبتدئ	يستطيع الكاتب بقدرته في المستوى المبتدئ أن ينتج قوائم وملاحظات مكوّنة أساسًا من كلمات وعبارات. ويمكنه تقديم قدر محدود من المعلومات لملء استمارات أو وثائق رسمية.
م ٣ (الأعلى)	يقدر على تلبية حاجات كتابية عملية بدائية، مستخدمًا القوائم والرسائل القصيرة والبطاقات البريدية. يمكنه التعبير عن نفسه ضمن السياق الذي تعلم فيه اللغة، معتمدًا على مادة محفوظة. تتركّز كتابته على عناصر عادية من الحياة اليوميّة. يقدر على دمج كلمات محفوظة مع تراكيب لخلق جمل بسيطة حول موضوعات مألوفة جدًا، لكنه لا يستطيع الحفاظ على نفس مستوى الكتابة كل الوقت. بسبب عدم كفاية المفردات والقواعد، فإنّ الكتابة في هذا المستوى قد لا تنقل إلا جزءًا من مقصد الكاتب. كتابة المبتدئ الأعلى مفهومة غالبًا لأبناء اللغة المعتادين على كتابة غير الناطقين بها، إلا أنّ فجوات في الفهم قد تظهر أحيانًا.
م٢ (الأوسط)	يقدر الكاتب في هذا المستوى الثانوي المبتدئ الأوسط على كتابة عدد متواضع من المفردات والعبارات المحفوظة في سياقها. يمكنه تقديم معلومات محدودة لملء استمارات رسمية بمعلومات ذاتية كالأسماء والأعداد والجنسية. يبدي دقة لا بأس بها حين يكتب حول موضوعات مألوفة تدرّب عليها، مستخدمًا لغة محدودة ذات صيغ ثابتة. حين يكتب حول موضوعات غير مألوفة، يظهر تناقص ملحوظ في الدقة. قد تتكرّر الأخطاء الإملائية، ويكون الدليل على المقدرة الوظيفية ضئيلًا، إن لم يكن معدومًا. يصعب فهم الكتابة حتى من قبل القرّاء المعتادين على كتابة غير الناطقين بها.
م١ (الأدنى)	يستطيع الكاتب في المستوى الثانوي المبتدئ الأدنى أن ينسخ كلمات وعبارات مألوفة، مستخدمًا الحروف الأبجديّة. يمكنه إنتاج عدد محدود من الكلمات والعبارات من ذاكرته، ولكنها لا تخلو من الأخطاء.

بنود الاختبارات الذاتية

تستخدم البنود الذاتية لقياس مهارة الكتابة لدى المتعلم، والتعرف على مدى نضج تعلمه للغة، سواء من خلال الاختبارات الذاتية أم من الكتابات الأخرى كالمقالات والتقارير، والمراسلات وغيرها. وعلى المتعلم – في ضوء البنود الذاتية – أن يُدوّن إجابات قصيرة عن أسئلة الاختبار أو موسعة تشبه المقال أو التعبير الكتابي الحر (العصيلي، ٢٠٠٢، ٤٣٧ وRukajat, 2018).

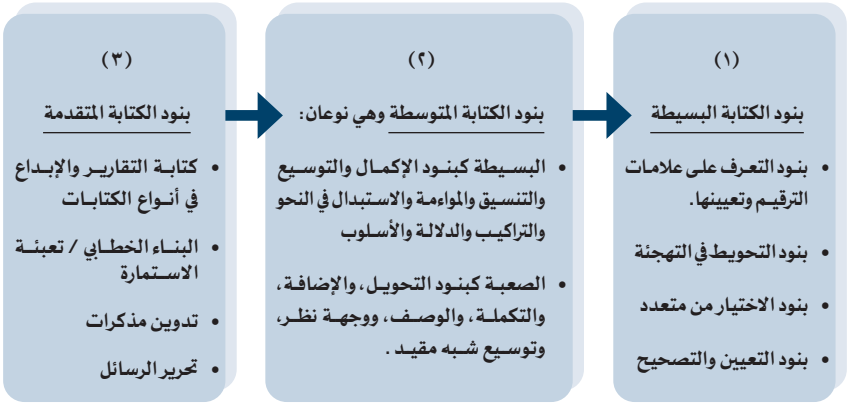
وعند اكتساب العناصر الأساسية للكتابة يمكن – ولأسباب عملية – أن يصمم المتحن (التربوي) اختبارات موضوعية تحصيلية لقياس هذه العناصر، بيد أنّ هذا النوع من الاختبارات، وإن لم يكن كافيًا لقياس قدرة الدارس على الكتابة الحرّة، إلا أنّ عددًا من الباحثين يوصي به في المراحل الأولى، حين تكون حصيلة الدارس في الكتابة الحرّة محدودة. (عبد الخالق، ١٩٩٦م، ص٢٣١). ولذلك، فدارس العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، ينبغي أن يتقن عناصر أساسية فيها، قبل أن يطلب منه التعبير عن أفكاره بصورة موسعة صحيحة ومناسبة – شفوية أو كتابية. وبناء على ما أشرنا إليه سلفًا، يحتاج الدارس إلى أن يتقن نظام التهجي، ويتزوّد بالقدر الكافي من مفردات اللغة العربية وتراكيبها بصورة تجعل ما يكتبه راقيًا مفهومًا وصحيحًا مقبولًا.

أنواع البنود الذاتية

يقسم الباحثون البنود الذاتية إلى أقسام متعددة في ضوء اعتبارات معينة فيذهب بعضهم إلى تقسيمها – باعتبار الوسائل وأدوات الكتابة – إلى قسمين هما: بنود في المهارات الآلية وبنود في المهارات العقلية كما في تقسيم كل من محمد عبد الخالق ١٩٩٠م، والدامغ ومحمد فضل ٢٠١٢م. ويذهب فريق آخر من الباحثين من أمثال Gronlund & Linn 1990 إلى تقسيم البنود الذاتية إلى بنود التعبير المقيدة وبنود التعبير غير المقيدة (الحرة)[٧]. في المقابل يمكن تقسيم البنود الذاتية إلى ثلاثة أصناف، باعتبار الأدوات التي تتطلبها عملية الكتابة، وأخذًا بحرية الكاتب من عدمها، والنظر في تفاوت صعوبة الكتابة لدى المتعلمين (الكتاب).

ويوضّح الجدول التالي التقسيم الأخير لبنود الكتابة بنوع من التفصيل (عبد الخالق محمد، ١٩٩٦؛ أولوافيمي، قيد النشر):

شكل (٣) جدول بأنواع اختبارات البنود الذاتية:


(١)
بنود الكتابة البسيطة
• بنود التعرف على علامات الترقيم وتعيينها.
• بنود التحويط في التهجئة
• بنود الاختيار من متعدد
• بنود التعيين والتصحيح
(٢)
بنود الكتابة المتوسطة وهي نوعان:
• البسيطة كبنود الإكمال والتوسيع والتنسيق والمواءمة والاستبدال في النحو والتراكيب والدلالة والأسلوب
• الصعبة كبنود التحويل، والإضافة، والتكملة، والوصف، ووجهة نظر، وتوسيع شبه مقيد.
(٣)
بنود الكتابة المتقدمة
• كتابة التقارير والإبداع في أنواع الكتابات
• البناء الخطابي / تعبئة الاستمارة
• تدوين مذكرات
• تحرير الرسائل

معايير تقييم اختبارات الكتابة

إن عملية تقييم إجابات الكتابة في اللغات الثانية – كاللغة العربية مثلًا – بحاجة إلى معايير منضبطة وواضحة ليؤدي التقييم دوره في تحديد احتياجات المتعلمين وتحقيق تقدمهم وجودة التعليم.

وباعتبار أن معايير التقييم[٨] يمكن أن تعمل كواصفات مستويات الأداء لمنتج لغوي، وتخدم المعلمين في تبني الرؤية الواضحة في كيفية تقييم التعبير الإنشائي ومحتواه ومدته (أو زمنه)، فربما يحسن – بناء على ذلك – تقسيم القائمين على تقييم إجابات اختبار الكتابة إلى أصناف. فمنهم على حد ما ذهب إليه Graham et al (٢٠١١) من يستخدمون معايير التقييم لتحديد مدى التهجئة، ومشكلات القواعد والترقيم في الكتابة. كما أن من المقيمين من يركزون في تقييماتهم على جودة الخط وحسن تنظيمه، واستخدام اللغة وحسن تنظيم روابط الخطاب والانتقال بين فقرات الكتابة وغير ذلك (Setyowati & others, 2020, 171). وفيما يلي جداول بنماذج معايير تقييم الكتابة في اللغة الثانية / الأجنبية:

نموذج معايير تقييم الكتابة عند Jacob 1981

س	المعايير		ملاحظة
١.	المحتوى	٣٠٪	رأى Jacob في ضوء معاييره التقييمية التحليلية أن تكون وزنية كل معيار بنسبة مئوية (١٠٠٪) كما في الجدول، وذلك جعل هذا النموذج من أكثر نماذج التقييم شهرة وشمولية واحتواء لمقاييس تقييم الكتابة لدى متعلمي الإنجليزية لغة ثانية ل ٢.
٢.	التنظيم	٢٠٪	
٣.	المفردات	٢٠٪	
٤.	استعمال اللغة	٢٥٪	
٥.	التقنيات والإجراءات	٥٪	
	المجموع	١٠٠	

نموذج معايير تقييم الكتابة عند الدامغ ١٩٩٠

س	المعايير	ملاحظة
١.	المحتوى	لاحظ الدامغ (١٩٩٠) أن معايير تقييم مهارة الكتابة العربية تختلف عن المعايير السائدة في اللغات الأخرى، وقد حصر معايير تقييم المنتج الكتابي العربي في ثلاثة عناصر، كما هي واضحة في الجدول.
٢.	التنظيم	
٣.	اللغة	

نموذج معايير تقييم الكتابة عند Brown 2001

س	المعايير		ملاحظة
١.	المحتوى	٠ – ٢٠	عناصر التقييم المعيارية الأساسية عند Brown خمسة، وهي لتقييم كتابات المتعلمين، وتوزع الدرجات مئويا على كل معيار كما هو مبيّن في هذا الجدول.
٢.	التنظيم	٠ – ٢٠	
٣.	الخطاب	٠ – ٢٠	
٤.	قواعد النحو – والصرف	٠ – ١٢	
٥.	المفردات	٠ – ١٢	

س	المعايير		ملاحظة
٦.	التقنيات المجموع =	٠ - ١٢ ١٠٠	

نموذج معايير تقييم الكتابة عند عبد الرحمن الفوزان ٢٠١٣ (١٤٣٥هـ)

س	المعايير		ملاحظة
١.	وضوح الأفكار وثراؤها	٧٠٪	وعلى ضوء نموذج عبد الرحمن الفوزان ٢٠١٣م لمعايير الكتابة، يتم تقييم المنتج العربي المكتوب / اختبار الكتابة على النسبة المئويّة.
٢.	القواعد	١٠٪	
٣.	الإملاء وعلامات الترقيم	١٠٪	
٤.	جودة الخطّ وإخراج النصّ	٥٪	
٥.	ثراء المفردات المجموع =	٥٪ ١٠٠	

نموذج معايير تقييم الكتابة عند الآيلتس IDP IELTS

س	المعايير	ملاحظة
١.	إنجاز المهمة	
٢.	الترابط والتماسك	
٣.	الموارد المعجمية	
٤.	نطاق قواعد اللغة والدقة	

نموذج معايير تقييم الكتابة Fernandez & Siqqiqui 2017

س	المعايير	ملاحظة
١.	قواعد النحو	لتقييم كتابة متعلمي اللغة الإنجليزية في المراحل الثانوية العليا بالبنجاب جنوب دولة الباكستان.
٢.	جودة الخط	
٣.	طول الكتابة	
٤.	الإبداع	
٥.	التنظيم	
٦.	استخدام روابط الجمل	

نموذج معايير تقييم الكتابة عند Waragh 2019

س	المعايير	ملاحظة
١.	قواعد اللغة	لتقييم الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في جمهورية ليبيا للمراحل الجامعية.
٢.	المفردات	
٣.	صيغ الجمل	
٤.	التهجئة	
٥.	المحتوى (الأفكار)	

نموذج معايير تقييم الكتابة عند ELbashir 2023

س	المعايير	ملاحظة
١.	اختيار الكلمات	
٢.	علامات الترقيم	
٣.	التهجئة	

س	المعايير	ملاحظة
٤.	إجادة الكتابة	
٥.	الجمل والتراكيب	

نموذج معايير تقييم الكتابة عند مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٢٠٢٤

س	المعايير	ملاحظة
١.	المدى	النموذج مقترح من قبل مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ممثلًا في فريق إعداد الحقيبة التدريبية لتقييم المهارات الإنتاجية.
٢.	الاتساق	
٣.	الدقة	
٤.	الوصف	
٥.	الحجاج	

مناقشة عامة حول معايير تقييم الكتابة

لعله يتضح من خلال العرض السابق أن خبراء القياس والتقييم لم يجمعوا على مجموع معايير التقييم لمنتجات اختبارات الكتابة وإجاباتها أو عددها، بقدر ما استقروا على المعايير الرئيسة كالقواعد والمحتوى والتنظيم والترقيم والتقنيات لممارسة التقييم. وقد دلّت أدبيات التقييم على أهمية إيجاد معايير تقييم إجابات الكتابة، نظرا لأهمية الأمر وحساسيّته خاصة عند أداء نشاط التقييم لمنتج لغوي كتابي (Jacob, 1981، والدامغ، ١٩٩٠، و Brown, 2001 ومحفوظ، ٢٠٢٠، وSetyowati, 2020، وELbashir, 2023).

وربما أضاف بعض المقيمين معايير إضافية للكمال أو وفقًا لنشاطهم التقييمي أو المجال الكتابي الذي يشتغلون فيه كما هو المشاهد عند عبد الرحمن ٢٠١٣، وFernandez & Siddiqui 2017، ونظام الآيلتس IDP IELTS.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولم يبدُ – على حد علم الباحثين – أنّ موضوع توزيع النسبة والوزنية بين الواصفات المعيارية لتقييم منتجات مهارة الكتابة، سواء كلغة أولى أو كلغة ثانية أو أجنبية، محل اتفاق وإجماع بين الباحثين والمتخصصين. ويُلاحظ ذلك من خلال أداءات بعض الممارسين التربويين، فبعضهم يضع توزيع النسبة والوزنية قبل ممارسة نشاط التقييم. وربما أعلن بها الطلاب أو اطلعوا عليها كما رأينا عند Jacob 1981، وBrown 2001، وعبد الرحمن ٢٠١٥م، ويمارس فريق آخر التقييم بحسب مزاجه الخاص، ومن دون البدء من منطلق واضح ولا تخصيص أي مستوى من مستويات الأداء اللغوي بوزن أو ثقل يلائمه. وربما يمكن ملاحظة هذا الأمر عند بعض المقيِّمين واللغويين أثناء التصدي للاختبارات والتقييم، ويحتاج مثل هذا الوضع إعادة النظر والتصرف وفق التوجهات المهنية المتخصصة والأسس التربوية الحديثة لتقييم المهارات الإنتاجية المكتوبة والمنطوقة على حد سواء.

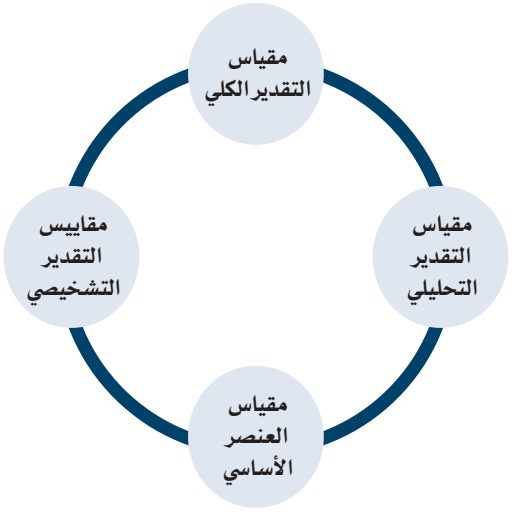
ولعل من المفيد التنبه إلى أن عناصر التقييم المعيارية تختلف من حيث الأهمية من موضوع لآخر، وربما يختلف ثقل العناصر المعيارية حسب نوع الاختبار والمهارات المراد قياسها بناء على تنوع الاختبارات والأهداف منها. فلا يتوقع أن وزن العناصر التقييمية للمنتج اللغوي في الاختبارات التحصيلية هو نفسه الوزنية التي سوف توضع لقياس مستوى الطالب في الاختبارات التشخيصية أو في اختبارات تحديد المستوى. ويمكن زيادة التوضيح والتبيين في هذا الجانب بالقول: إنّ الاختبار الذي يهدف إلى قياس تطور المفحوص في الدقة النحوية وثراء المفردات في مقرر اللغة، لا يُتوقع أن تقل أو تنخفض أوزان عناصره التقييمية ضمن تقييم المنتج الكتابي، نظرًا للهدف من القياس والاختبار، وهكذا ينطبق المثال على سائر الجوانب المراد تتبعها وقياسها، وهو ما يتطلب التركيز على الجانب المقيس، ووضع الثقل المناسب من العلامات التي تؤشّر على الأداء الفعلي وتقرّب صورته.

ولعل من المفيد التنبه إلى أن عناصر التقييم المعيارية تختلف في الأهمية من موضوع لآخر، وقد يختلف ثقلها حسب نوع الاختبار والمهارات المراد قياسها، استنادًا إلى تنوع الاختبارات وأهدافها. فلا يُتوقع أن تكون أوزان العناصر التقييمية للمنتج اللغوي في الاختبارات التحصيلية نفسها في الاختبارات التشخيصية أو اختبارات تحديد المستوى.

أنواع المقاييس التقديرية لتقييم إجابات اختبارات/ مهام الكتابة

يستند خبراء التقييم- من المدرسين والجهات المسؤولة - في نشاطهم المهني التقديري إلى مجموعة من المقاييس التقديرية، وتمثل المقاييس نفسها طرائق يتبنونها لوصف أداء الدارسين - جملة أو تفصيلًا- في ضوء معايير محددة، وتنقسم مقاييس التقدير إلى المقاييس الشائعة ومقاييس قليلة الشيوع والاستعمال. وفيما يلي استعراض **لأبرز مقاييس التقدير للتعبير أو الاختبار الكتابي:**

شكل (٤) أنواع المقاييس التقديري



مقياس التقدير الكلي Scale Scoring Holistic

يُعد هذا المقياس من أشهر مقاييس التقدير المستعملة لدى خبراء القياس والتقييم منذ خمسينات القرن العشرين، بهدف الحكم على النتاجات الكتابية لدى متعلمي اللغات الثانية. وفكرته (HSS) أنّ المقدّر يصف عمل المتعلم (الدارس) مطبقًا كل معايير التقييم للتوصل إلى حكم عن جودة المنتج المكتوب بشكل عام (Setyowati & others, 2020, 172; Weigle 2002; Bookhart, 2013).

ووفقـا ل Setyowati وآخريـن، يحتـاج المصحـح (المقـدر أو المعلـم) في ضـوء هـذا المدخـل / المقيـاس الكلـي أن يعطـي علامـة واحـدة فقـط لوصـف النـص المكتـوب بصـورة كاملـة. ومثـال ذلـك أن يُقـدِّر المـدرس نصًّـا مكتوبًـا مـن قبـل متعلـم، ثـم يقـرر في النهايـة بـأن العلامـة الـتي حصـل عليهـا المتعلـم هـي ١٥ مـن مجمـوع ٢٠ درجـة بنـاء علـى المعايـير الـتي قـد تصوّرَهـا وحكـم عليهـا ضمنيًّـا. **ولعـل الجـدول التـالي يوضـح التقييـم مـن خـلال المقيـاس الكلـي بدقـة:**

جدول (١): نموذج تقييم المنتج الكتابي في ضوء المقياس الكلي

مستوى التعلم		التقييم الكلي	المدى	المجموع
		من ٢٠	من ١٥	
A1	أ١	٢٠	١٥	١٥
A2	أ٢			
B1	ب١			
B2	ب٢			
C1	ج١			
C2	ج٢			
المجموع				٢٠ /١٥

ربما يسـهل الحكـم علـى أعمـال الكتابـة في ضـوء المقيـاس الكلـي، ويصعـب في الوقـت نفسـه الإجـراءات التحضيريـة الموصلـة إلى الحكـم بنـاء علـى هـذا المدخـل، الـذي يسـتخدم مـن أجـل تقديـم علامـة واحـدة كليـة تصـف محصـول المتعلـم في مهمـة أو اختبـار كتـابي مـا، وكثـيرًا مـا يتناسـب هـذا المقيـاس الكلـي مـع التقييـم التجميعـي المتكـرر داخـل الفصـول التعليميـة، وهـو مذهـب كل مـن Beyreli و Ari (٢٠٠٩) وغيرهمـا.

ذكـر محمـد عبـد الخالـق (١٩٩٦) أن المصحّـح يعطـي درجـات تقريبيـة تقديريـة بنـاء علـى انطباعـه العـام والحاصـل مـن خـلال قراءتـه لمنجـز الـدارس دون تفاصيـل، وربمـا ينطلـق حكـم

هذا المصحح من المقارنة التقديرية لأداء المتعلمين في الموضوع نفسه، ليمنح درجاته بإحدى التقديرات التالية .: أ) ضعيف ب) لا بأس ج) حسن د) جيّد هـ) جيّد جدا و) ممتاز، أو يكتب المصحّح تقديراته بالدرجة هكذا: ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠. وقد يقدّر بالحروف أ، ب+، ب، ج+، ج ... إلخ.

يذكر من عيوب هذا الاتجاه العام في المقاييس أنّه لا يوفر معلومات واقعية وافية من خلال الدرجة الكلية المعطاة، ولا يقدم أيضًا ما يمكن تطويره من خلالها، وبالإضافة إلى ذلك، يعدّ المقياس الكلي غير مفيد في الاختبارات التكوينية الهادفة (Bookhart, 2013)، وربما يكون استعراض بعض جوانب التقييم أهم من غيرها، كما أن المقدّر قد يمنح درجات للدارس ضعيف / سيء الكتابة والعكس صحيح. ولذا؛ يرى Martin– Kniep (٢٠٠٠) أنّ مقياس التقييم الكلي لا يساعد على تطور مهارات المتعلمين كثيرًا، خصوصًا الذين يعانون من ضعف في الأداء الكتابي؛ إذ قد لا يعرف الدارس لماذا استحقّ الدرجة المعطاة، ولا يدري بالضبط مواطن الضعف – التهجئة أو سوء التنظيم – والقوة عنده، فضلًا عن سعيه إلى تلافي نواحي الضعف التي كشفها الاختبار.

وعلى الرغم من السلبيات المذكورة ضد المقياس الكلي، **إلا أنه يوصف بإيجابيات أهمها:**

١. أن المتعلم (الدارس) لا يمكن تأنيبه / ولا انتقاده على أدائه بناء على الدرجة الكلية التي منحت له.
٢. يشيد المدخل / المقياس الكلي بالجانب الإيجابي في الأداء (نجاح تنفيذه للمهمة) بدلًا من التركيز على مواطن الضعف لديه.
٣. يوفر المقياس الكلي الوقت والمال في عملية التقييم، وإجراءاته أسرع وأغنى من نقيضه المقياس التحليلي (Knoch وآخرون, ٢٠٢١, ٨٠).

مقياس التقدير التحليلي Scale Scoring Analytic

يرد هذا المقياس كثيرًا، ويعد من أشهر مقاييس التقدير المستعملة لدى خبراء التقييم للحكم على الإنتاج الكتابي لمتعلمي اللغات الثانية، وفكرته أنّ المقياس يصف معايير التقييم

واحدًا تلو الآخر بحيث تظهر درجات الدارس في كل معيار بصورة مستقلة، فهو يخدم الأغراض التقييمية داخل الفصول التعليمية (Setyowati وآخرون, ٢٠٢٠, ١٧٢ نقلًا عن Bookhart, 2013).

وعلى حد ما أشار إليه Setyowati، فعلى المصحح (المقدر) أن يحرص على توافق كل معيار مع عناصر الكتابة داخل المقياس التحليلي؛ إذ إنّ المقياس التحليلي يعود بمردود جيد على الدارس والمدرس. وإذا كان من أهداف الاختبار إثراء خبرة الدارسين وتطوير أدائهم فلا بد أن يضع نظام التصحيح المتبّع كل دارس في مكانه الصحيح مقارنة بزملائه، ومن ثم، تحديد نقاط الضعف التي يحسن تلافيها مستقبلًا (عبد الخالق محمد، ١٩٩٦، ص٢٥٦).

لذا، فبدلًا من أن يعطى الدارس تقديرًا عامًا (حسن، جيد، لا بأس / أو أ، ج ...إلخ) فمن الأفضل استعمال المقياس التحليلي، فهو طريقة تحلل عناصر الكتابة وتحدّد درجة معينة لكل عنصر من هذه العناصر **كما سيتضح من خلال الجدول التالي:**

جدول (٢): نموذج تقييم المنتج الكتابي في ضوء المقياس التحليلي

مستوى التعلم		التقييم الكلي	المحتوى	التنظيم	المفردات	القواعد	التقنيات	المجموع
		من ٤٠	من ٤٠	من ٤٠	من ٤٠	من ٤٠	من ٤٠	
A1	أ١	١٩	١٩	١٨	١٩	١٨	١٨	٩٢
A2	أ٢							
B1	ب١							
B2	ب٢							
C1	ج١							
C2	ج٢							
المجموع								٪٩٢

ولعل الناظر في الجدول أعلاه يتضح له أداء الدارس في كل عنصر من عناصر الكتابة، فالمقياس التحليلي يساعد المقيمين على التركيز على جوانب متعددة في الأداء، كما أنّه

يساعدهم على ملاحظة سمات مختلفة أكثر تفصيلًا للأداء. ومن ثم، يجد المقيمون من خلال هذا المدخل التحليلي فرصة تقديم التغذية الراجعة للدارسين، من أجل تحديد جوانب الأداء المتدنية / غير المتساوية (Knoch وآخرون ٢٠٢١، ٨٠).

ومن جانب آخر، يفيد هذا المقياس في حالات الاختبار الصفي الذي يقع عبء وضع اختباره وتصحيحه على عاتق مدرس واحد في وقت لا يستطيع الاستعانة بأحد زملائه لأي سبب خارجي.

وفي المقابل، ذكر White (١٩٨٥) أن المقيِّمين يبنون قراءاتهم في ضوء مدخل المقياس التحليلي على طريقة غير أصيلة، ويعكسون درجات الدارسين بشيء من الشفافية، خلافًا لما هو معتاد في التقديرات العائمة الشائعة.

ومن ثم، يصعُب ضمان قدرة المقيمين على التمييز بين مستويات المقاييس المختلفة، بينما يمكنهم - عن طريق المقياس الكلي - إسناد درجات مماثلة لمستويات المقاييس الفرعية (Knoch وآخرون ٢٠٢١، نقلًا عن Weigle,2002).

على كل حال، يظلّ المقياس التحليلي لتقدير الكتابة من أكثر طرائق التقييم شيوعًا، ومن أشدّها فائدة من الناحية التربويّة لجميع أطراف العملية التعليمية. ومع ذلك، فإنّ أي مقياس لا يخلو من مزايا وعيوب، ولا من مواقف يكون فيها أنسب من غيره. ويستطيع كلّ مدرس، سواء أكان مقيمًا أم مطوّرًا للبرامج التعليمية، أن يحدّد ما يتناسب مع الأهداف المقصودة من أي نشاط تقويمي أو اختباري، داخل الصف أو خارجه.

مقياس السمة الأساسية للتقدير Primary Trait Scoring Scale

يعد هذا مقياسًا آخر ضمن المقاييس المستعملة في مجال تقييم الكتابة في اللغات الثانية، ويرجع أصل تطوير المقياس إلى أواخر السبعينات من القرن العشرين، وقد ظهر على يد الباحث Lloyd Jones ليفيد في تقدير برامج القياس واسعة النطاق في المدارس (Asli & Matore 2023, 2506) تحت مجلس التقييم الوطني للتقدم التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية (NAEP) National Assessment of Educational Progress.

لقد شاع بين الباحثين استخدام المقياس (PTSG) بطرق متنوعة تتضمن تقييم اختبارات اللغة الثانية القائم على المهام اللغوية المختلفة. ووفقا ل Latief (١٩٩٠) تشير فكرة مقياس السمة الأساسية PTSG إلى تركيز مصحح الاختبار على بعض مهارات الخطاب / الحجاج التي وظفها الدارس في الكتابة، بحيث يتعامل المصحح مع المهارة بوصفها عنصرًا أساسيًّا من عناصر الكتابة. ومن ثم، يحدّد المصحح ذلك العنصر ويعطي عليه درجة واحدة كي يمثل أهم عناصر النص المكتوب (Setyowati, 2020, 172 نقلا عن Latief, 2014, 240). **ولعل المثال في الجدول التالي يعكس طريقة التصحيح بمقياس العنصر الأساسي للتقدير بصورة أوضح:**

جدول (٣): نموذج تقييم المنتج الكتابي في ضوء المقياس التحليلي

مستوى التعلم		التقييم الكلي	المحتوى	التنظيم	المفردات	القواعد	التقنيات	المجموع
		من ٤٠	من ٤٠	من ٤٠	من ٤٠	من ٤٠	من ٤٠	
A1	أ١	٤٠	١٨	/	/	/	/	١٨
A2	أ٢							
B1	ب١							
B2	ب٢							
C1	ج١							
C2	ج٢							
المجموع								١٨

ويمكن أن يتضح بالنظر في الجدول أعلاه أن محل تركيز المقيّم في النص المنتج من قبل الدارس هو المحتوى، وذلك على أساس كونه العنصر الأساسي المستهدف بالتقييم، وربما اعتمد المصحح ذلك المكون / العنصر بناء على مستوى الدارس المبتدئ؛ بهدف تتبع مدى طلاقته في الكتابة، وهو مما أدى إلى استحقاق العنصر الدرجة المعطاة ١٨/ ٤٠ درجة كي يمثل بقية عناصر الكتابة ومعاييرها في ضوء المقياس PTSG.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي ضوء إشارة كوهين (١٩٩٤) يمكن ملاحظة أن مدخل التقدير القائم على السمة الأساسية يقل استخدامه في الدراسات المتعلقة بالتقييم؛ وربما يرجع ذلك إلى أن المدخل يُعوَّل فيه على معيار واحد بدلًا من مجموع معايير الكتابة أو جوانبها، ومن ثم تكييف مقياس التقدير في ضوء ذلك.

وبالإضافة إلى ذلك، يؤمن بعض الباحثين بسهولة هذا المدخل وصلاحيته في إسناد علامة واحدة فقط لأهم مكونات النص، كما ذهب بعض الباحثين إلى أن هذا المقياس PTSG يتيح للباحثين فرص تدريب المقيِّمين على تقدير الموضوعات المقالية في أقصر وقت نسبيًّا. ومما يحسب لمقياس PTSG أنه يشير إلى السمة المهمة التي تؤدي إلى الأداء الناجح، ويصف بشكل عام جوانب الأداء من أجل تقديم الإرشادات الهادفة للأساتذة والدارسين (Asli & Matore 2023, 2508 نقلا عن Davies 2018)

ومن ثم، يسمح المقياس للمدرسين أن يركزوا على جانب أو عنصر واحد بالتقدير، ويسهّل PTSG الحصول على رأي أكثر واقعية حول ما يستطيع الناس فعله، باعتبار أن مقياس العنصر الأساسي يركز على فاعلية سياقات أو جوانب محددة في كتابة الدارس.

وقد وُجِّه إلى مقياس PTSG بعض الانتقادات والعيوب، منها: أنه يتطلب مساحة زمنية كبيرة وخبرة واسعة لإيجاد أدوات التقدير المستقلة لمهام متعددة، ويحتاج – في ضوء المقياس – إلى عناية كبيرة من أجل تحليل الأداء أو مدى النجاح. ومن ثمّ، يعتقد Davies أن العنصر المقصود بالتقييم بشكل عام في ضوء PTSG قد لا يمثل أداء المتعلم (الدارس) بالكامل، بجانب أنه يكلف المقيِّمين وقتًا غير قليل ليجربوا أدوات التقييم.

وبعبارة أخرى، ذكر Setyowati (٢٠١٦) أن مقياس السمة الأساسية PTSG ليس حسّاسًا إلى درجة أنه يحدث فرقًا بين نص التعبير المتقدم ونص التعبير الضعيف، وربما لا يناسب كذلك تقدير إجابات (كتابات/اختبارات) الدارسين في آخر البرامج التعليمية، في حين ذكر Babbin & Horrison (١٩٩٩) أن المقياس التقديري PTSG يساعد كثيرًا في الاستجابة مع مقالات الدارسين، ويصلح في تشجيعهم وتوجيه مراجعة المكتوب.

مقاييس التقدير التشخيصي Diagnostic Rating Scales

لعـل مفهـوم هـذه المقاييـس يتجلـى مـن ظاهـر اسـمها، وهـي طبعًـا ضمـن المقاييـس المرجعيـة في ميـدان التقييـم. ولقـد طـورت النمـاذج الأخيرة لمقاييـس (DRS) مـن قبـل الباحـث Y-H. Kim عـام ٢٠١١م، والباحـث Wagner عـام ٢٠١٥ وذلـك في سـياقات تقييـم الكتابـة (Knoch وآخـرون ٢٠٢١، ص٨٢).

تتلخـص فكـرة المقاييـس في قيـاس مسـتوى المتعلـم في سـياقات الفصـول الدراسـية، وهـي مـن أشـهر طرائـق / مقاييـس التشـخيص المسـتعملة بهـدف التعـرف علـى مواطـن القـوة والضعـف لـدى الدارسـين. والسـمة الرئيسـة في المقاييـس التشـخيصية هـي أن البـنى الممثلـة (الجوانـب المهمـة) يجـري وصفهـا بتفاصيـل أكـثر، خلافًـا لمـا هـو معتـاد في أنـواع المقاييـس الأخـرى، وهـذا يتطلّـب مـن المقيمـين البحـث عـن السـمات الأكـثر بـروزًا في الأداءات مـن أجـل اتخـاذ القـرار المناسـب.

قـام Kim عـام ٢٠١١ بتطويـر مجموعـة مـن القوائـم المرجعيـة التشـخيصية والتحقـق مـن صلاحيتهـا، وذلـك بعـد اشـتقاقها تجريبيًّـا لاسـتخدامها في الفصـول الدراسـية. وقـد جمـع Kim تسـعة مـن المدرسـين، ووفّـر لهـم قواعـد بيانـات لفظيـة ليفكـروا بصـوت عـال أثنـاء تقييمهـم لعشـر مقـالات تناولـت موضوعـين مختلفـين باسـتخدام اختبـار TOEFL المحوسـب.

ومـن ثـم، قـام Kim بترميـز البيانـات المسـتنبطة، ومراجعتهـا وضبـط خمسـة منهـا إلى خمسـة وثلاثـين واصفًـا عـن طريـق اللجنـة الثانيـة، كمـا أن الواصفـات الخمسـة والثلاثـين صنفـت فيمـا بعـد إلى خمسـة مـن مهـارات الكتابـة، وهـي: إنجـاز المهمـة، والتنظيـم الفعـال، ومعرفـة النحـو، واسـتخدام المفـردات والتقنيـات.

لقـد أظهـر تحليـل جوانـب الكتابـة أن مـا صنفـه المقيِّمـون في قائمـة اسـتجابات الكتابـة - توافـق بطريقـة مماثلـة مـع تصنيـف درجـات الكتابـة في القائمـة المرجعيـة ذات العلاقـة باختبـارات توفيـل المحوسـبة للكتابـة. كمـا أظهـر اثـني عشـر واصفًـا ضعـف قـوة التشـخيص في توزيـع الدارسـين (المفحوصـين) إلى فئـات البـارع وغـير البـارع.

وفي المقابل، وُجد أن مفحوصين حصلا على الدرجات نفسها من اختبار توفل في بعض الحالات TOEFL، إلا أنه اكتُشف أن أحد المفحوصين أتقن جميع مهارات الكتابة الخمسة، في حين لم يتقن الباقون شيئًا من المهارات، وقد أحدث ذلك قدرًا من الارتباك في التغذية الراجعة المقدَّمة للدارسين، وهو ما يستدعي مزيدًا من الانتباه عند تقديم التغذية الراجعة للمتقدمين للاختبارات التشخيصية.

وعطفًا على ما سبق، قام الباحث Wagner عام ٢٠١٥م بتطوير مقياس التقدير التشخيصي، وربط ذلك بمناهج مدارس التعليم الثانوي في كندا. استند المقياس في تطوّره إلى المداخل النظرية والتجريبية لتطوير المقاييس، واشترك كل من معلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية ومتعلميها في تطوير معايير الكتابة، واعتمدت Wagner فيما بعد على مجموعة متنوعة – من نظريات الكتابة في اللغة الإنجليزية ومناهجها ونتاجها ل ٢– من أساليب تطوير المقياس من أجل دعم مقياسها التشخيصي. على أن المقياس تضمّن ثلاثين واصفًا للأداءات، تمّ تنظيمها في ست من مهارات المجال الفرعية (Knoch وآخرون ٢٠٢١، ص ٨٣).

وعلى الرغم من كثرة فوائد المقياس التشخيصي DRS في دقة تحديد مستويات الدارسين وكفاياتهم الفعلية داخل الفصول الدراسية، ومع دقة إجراءات التصميم وكثرتها لهذه المقاييس التقديرية التشخيصية، إلا أنها تقوم على استغلال المهام الممثلة والمشتقة من التجارب، ولعل DRS تحتاج بمقتضى ذلك إلى توافر المدرسين والخبراء الأكفاء ليُعدُّوا القوائم المرجعية ويجرّبوها. وفي الوقت نفسه ربما لا تتناسب طريقة DRS مع اختبارات الكتابة قصيرة المدى أو قليلة الميزانية – إن صح التعبير– لتعطي المقاييس ثمارها المنشودة عمومًا.

مقترح شبكة التقييم الكتابي[٩]:

مستوى الكفاءة	معايير الكتابة					
	التقييم الكلي	المدى	الاتساق	الدقة	الوصف	الحجاج
ج٢	يستطيع أن يكتب نصوصًا مركبة وواضحة ودقيقة للغاية وتنساب بسلاسة وأسلوب مناسب وفعال ينقل ظلالا أدق من المعنى، ويستطيع أن يستخدم بنية منطقية تساعد القارئ في العثور على نقاط مهمة .	يظهر مرونة كبيرة في صياغة الأفكار في أشكال لغوية مختلفة لإيصال درجات أدق تبين المعنى على وجه التحديد لأجل التركيز وإزالة الغموض لديه أيضا، كما يتحكم بشكل جيد في التعبيرات الاصطلاحية والعامّة.	يستطيع أن ينشئ - بدقة - نصوصًا متماسكة تستخدم مجموعة متنوعة من الأنماط ا لتنظيمية ومجموعة واسعة من الروابط.	يحافظ على تحكم نحوي ثابت ودقيق للغاية لأشكال اللغات الأكثر تعقيدًا، والأخطاء النادرة، ونادرًا ما يستخدم الأشكال.	يستطيع أن يكتب قصصًا واضحة ومتدفقة بسلاسة شيقة للتجربة بأسلوب مناسب للنوع المعتمد.	يستطيع أن ينتج تقارير ومقالات واضحة تتدفق بسلاسة تعرض قضية أوتعطي تقديرًا نقديًا للمقترحات أو الأعمال الأدبيّة، ويستطيع أن يقدّم بنية منطقية مناسبة وفعالة تساعد القارئ في العثور على نقاط مهمة.

مستوى الكفاءة	معايير الكتابة					
	التقييم الكلي	المدى	الاتساق	الدقة	الوصف	الحجاج
ج١	يستطيع أن يكتب نصوصًا واضحة وجيدة التنظيم ودقيقة في معظمها من الموضوعات المعقّدة، ويستطيع أن يؤكد القضايا البارزة المناسبة، ويستطيع توسيع وجهات النظر في بعض النقاط الفرعية، ودعم الأسباب المعينة والأمثلة من الاستنتاج المناسب.	لديه قدر واسع من اللغة يسمح له باختيار الصيغ للتعبير عن نفسه بوضوح بأسلوب مناسب في مجموعة واسعة من الموضوعات العامة أو الأكاديمية أو المهنية أو الترفيهيّة من دون الحاجة إلى تقييد ما يريد قوله، عنده مرونة في الأسلوب ونظرته محدودة إلى حدّ ما.	يستطيع أن ينتج نصًا واضحًا يتدفّق بسلاسة جيّدة التنظيم، وله قدرة على التحكم في عرض الأنماط التنظيمية ويستخدم الروابط.	يحافظ باستمرار على درجة عالية من الدقة النحوية، عنده أخطاء عرضية في قواعد اللغة والترجمة والتعبير.	يستطيع أن يكتب أوصافًا مفصلة وجيدة التنظيم ومتطورة، ونصوصًا مبتكرة بأسلوب شخصيّ يناسب القارئ إلى حدّ كبير.	يستطيع أن يكتب شروحًا واضحة ومنظمة ذات موضوعات معقدّة مع التركيز على القضايا البارزة المعيّنة. يستطيع أن يوسّع وجهة نظر مع تقديم بعض النقاط الفرعية والأسباب والأمثلة ودعمها.

مستوى الكفاءة	معايير الكتابة					
	التقييم الكلي	المدى	الاتساق	الدقة	الوصف	الحجاج
ب٢	يستطيع أن يكتب نصوصًا رسمية وشبه رسمية مفصّلة حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المتعلّقة بمجال اهتمامه وتجميع المعلومات والحجج من عدد من المصادر وتقييمها. يستطيع أن يميّز بين اللغة الرسمية وغير الرسمية مع التعبيرات العرضية الأقلّ ملائمة.	لديه قدر كاف من اللغة يجعله قادرًا على إعطاء أوصاف واضحة ووجهات نظر صريحة حول معظم الموضوعات العامة وذلك باستخدام بعض أشكال الجمل المعقّدة للقيام بذلك. ومع ذلك تنقصه اللغة التعبيرية والتعبير الاصطلاحي واستخدام أشكال أكثر تعقيدًا إذ لا تزال تعبيراته نمطية.	يستطيع أن يستخدم عددًا من الأدوات المتماسكة لربط جمله في نصّ واضح ومترابط، على الرغم من احتمال وجود بعض "الثغرات" في نص أطول.	يظهر درجة عالية نسبيًّا من التحكم النحوي ولا يرتكب أخطاء تسبب سوء فهم.	يستطيع أن يكتب وصفًا مفصّلًا واضحًا للأحداث والخبرات الحقيقية أو التخيليّة التي تحدد العلاقة بين الأفكار بنص واضح متصلة ويتبع الأعراف المحدّدة للنوع المعني. يستطيع أن يكتب وصفًا واضحًا ومفصّلًا حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المتعلقة بمجال اهتمامه. يستطيع أن يكتب استعراضًا لفيلم أو كتاب.	يستطيع أن يكتب مقالًا أو تقريرًا ويطوره بشكل عام مع تسليط الضوء المناسب على بعض النقاط المهمة والتفاصيل الداعمة المناسبة. ويستطيع أن يقيّم ويدعم الأفكار والحلول المختلفة لمشكلة ما. يستطيع أن يكتب مقالًا أو تقريرًا كي يطور حجة ما مع إعطاء بعض الأسباب لدعم وجهة نظر معيّنة أو معارضتها وشرح مزايا الخيارات المختلفة وعيوبها. يستطيع أن يجمّع المعلومات والحجج من عدد من المصادر.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مستوى الكفاءة	معايير الكتابة					
	التقييم الكلي	المدى	الاتساق	الدقة	الوصف	الحجاج
ب١	يستطيع أن يكتب نصوصًا متصلة مباشرة عن مجموعة من الموضوعات المألوفة في مجال اهتمامه، من خلال ربط سلسلة من العناصر المنفصلة القصيرة بتسلسل. النصوص وتكون مفهومة لكن التعبيرات غير الواضحة أو المتضاربة من حين لآخر قد تسبّب انفصالًا في القراءة.	لديه ما يكفي من اللغة للتعبير عنها مع وجود مفردات كافية للتعبير عن نفسه مع بعض التعتيم على موضوعات مثل: الأسرة والهوايات، والاهتمامات والعمل والسفر والأحداث الجارية.	يستطيع ربط سلسلة من العناصر المنفصلة القصيرة بنص متّصل.	يستخدم بدقّة معقولة ذخيرة من العبارات والأنماط المستخدمة بشكل متكرّر والمرتبطة بالمواقف الأكثر شيوعًا. يرتكب أخطاء في بعض الأحيان يمكن للقارئ عادة تفسيرها بشكل صحيح على أساس السياق.	يستطيع أن يكتب بيانات بالخبرات ووصف المشاعر وردود الفعل في نصّ بسيط متصّل. يستطيع أن يكتب وصفًا لحدث، - رحلة أخيرة - حقيقية أو متخيّلة. يستطيع أن يروي قصّة. يستطيع أن يكتب وصفًا مفصّلًا ومباشرًا حول مجموعة من الموضوعات المألوفة في مجال اهتمامه.	يستطيع أن يكتب مقالات قصيرة وسهلة حول موضوعات ذات أهمية. يستطيع التلخيص والإبلاغ وإعطاء رأيه حول المعلومات الواقعية المتراكمة حول مسائل روتينية وغير روتينية مألوفة داخل مجال عمله بشيء من الثقة. يستطيع أن يكتب تقارير مختصرة جدًا بتنسيق قياسي تقليدي بنقل المعلومات الواقعية الروتينية ويوضّح أسباب الإجراءات.

مستوى الكفاءة	معايير الكتابة					
	التقييم الكلي	المدى	الاتساق	الدقة	الوصف	الحجاج
أ٢	يستطيع أن يكتب سلسلة من الجمل البسيطة المترابطة بروابط لفظية سهلة مثل "و" و"لكن" و"لأن". وقد تحتوي النصوص الأطول على تعبيرات وتظهر مشاكل التماسك مما يجعل فهم النصّ صعبًا.	يستخدم أنماط الجملة الأساسية مع العبارات المحفوظة، ومجموعات من بعض الكلمات والصيغ من أجل توصيل معلومات محدودة وأساسية في المواقف اليومية.	يستطيع أن يربط مجموعات من الكلمات بروابط لفظية سهلة مثل "و" و"لكن" و"لأن".	يستخدم صيغًا سهلة بشكل صحيح ولكن لا يزال يرتكب أخطاء أساسية قد تؤدي أحيانًا إلى سوء الفهم.	يستطيع أن يكتب وصفًا قصيرًا للغاية للأحداث والأنشطة السابقة والتجارب الشخصيّة. يستطيع أن يكتب سيرة خيالية قصيرة وقصائد سهلة عن الناس.	-
أ١	يستطيع أن يكتب جملًا مستقلة سهلة. وقد تحتوي النصوص الأطول على تعبيرات تشوبها مشاكل التماسك التي تجعل النصّ صعبًا جدًا أو يستحيل فهمه.	لديه مجموعة أساسية من الكلمات والعبارات السهلة المتعلقة بالتفاصيل الشخصية والمواقف المحدّدة.	يستطيع ربط الكلمات أو مجموعات الكلمات بروابط أساسية للغاية مثل "و" و"ثم".	يظهر تحكّمًا محدودًا فقط في بعض القوالب النحوية السهلة وأنماط الجملة في الأدوار التي تتطلب حفظًا كالمسرحيات. توجد أخطاء قد تسبّب سوء الفهم.	يستطيع أن يكتب عبارات وجملًا سهلة عن نفسه والأشخاص المتخيلين، وأين يعيشون وماذا يفعلون، وما إلى ذلك.	

المقياس الدولي لتقييم اللغة الإنجليزية Global Scale of English

يشير مفهوم GSE إلى المدخل العددي أو المقياس الرقمي المعياري الذي يهدف إلى قياس كفاية اللغة الإنجليزية بشكل عام على المدى من ١٠ حتى ٩٠ نقطة أو درجة، تمثل كل مستوى منها مجموعة من القدرات والمهارات اللغوية لدى (الدارس) المفحوص.

يعد مقياس اللغة الإنجليزية العالمية (GSE) خطوة متقدمة مهمة في قياس كفاية اللغة الإنجليزية أساسًا، وكفايات اللغات الثانية عمومًا وتقويمها بأحدث مداخل التقييم العالمية وأشملها من حيث الدقة والنزاهة والتفصيل لجوانب الأداء في ضوء إطار التقييم التطبيقي العالمي خلافًا لطرائق التقييم التقليدية للغات والتي تقدم نظرة عامة عن نتائج القياس لكفايات المفحوصين. في حين أن المقياس العالمي (GSE) يقدم فهمًا شاملًا ومفصلًا عن مواطن قوة الفرد وضعفه في مهارات اللغة الأربع الرئيسة: وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة بما يشير إلى مستوى التقييم التفصيلي على كفاية المتعلم، ويسمح له بالتعرف على المجالات التي تحتاج إلى التطوير والإثراء (Global Scale of English, the New Benchmark for English Language Proficiency, 2024)

يعد المقياس العالمي (GSE) نتيجة للبحث العالمي الواسع تحت إشراف شركة Pearson الرائدة في مجال التعليم، وثمرة الشراكة مع أكثر من ١٠,٠٠٠ معلم ومتخصص تربوي من أكثر من ٥٠ دولة، بل يعد مقياس GSE امتدادًا لعمل الباحث Brian North [١٠] والمجلس الأوروبي في إيجاد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، حيث صُمِم المقياس لتحفيز المتعلمين على اقتحام مراحل التقدم العلمي خطوة خطوة في ضوء GSE، كما أنّ المعلم يستطيع أن يربط كل متعلم بالمواد التعليمية التي تناسب مستواه الفعلي، وتناسب أيضًا أهداف التعلم.

ومن جانب آخر، يستفيد المدرسون وخبراء التقييم وكذلك مطورو المحتوى التعليمي من برنامج GSE في النظام التعليمي؛ إذ تنعكس بوضوح صور الأداء الشاملة لمستويات الكفاية اللغوية، كما أن المقياس مناسب لصقل مهارات الأفراد من خلال دمج المواد التعليمية مع أدوات التقييم التي تتوافق مع مقياس GSE العالمي (Pearson,2021,3). ولعل بإمكان

المدرسين عبر العالم الاستفادة من GSE لفهم مستويات الكفاية اللغوية لدى طلبتهم بصورة أدق، فيتابعون تقدم متعلميهم على المستوى التفصيلي من أجل اتخاذ قرارات أكثر وعيًا داخل الفصول الدراسية. وفيما يلي عرض لمقياس اللغة الإنجليزية العالمي (Pearson,2021,5-10):

جدول (٤): المقياس الدولي لتقييم اللغة الإنجليزية: GSE

مقياس GSE	المستويات المقابلة في ضوء CEFR
١٠ – ٢١	ما دون A1
٢٢ – ٢٩	A1
٣٠ – ٣٥	A2
٣٦ – ٤٢	A2+
٤٣ – ٥٠	B1
٥١ – ٥٨	B1+
٥٩ – ٦٦	B2
٦٧ – ٧٥	B2 +
٧٦ – ٨٤	C1
٨٥ – ٩٠	C2

الخاتمة والتوصيات

ومع أهمية الدراية بالتقييم وأسسه في برامج التعليم اللغوي وغير اللغوي، وانتشار الأبحاث العلمية والدراسات التنظيرية الخاصة بآلية بناء الاختبارات وإدارتها؛ فإنه لا تزال الحاجة شديدة إلى دراسات في تقييم إجابات اختبار الكتابة، وتعزيز الوعي بتطبيق أدوات التقييم المناسبة -الذي هو بيت قصيد البحث الحالي - والإلمام بها من أجل إحقاق العدل

والنزاهة في تقييم إجابات اختبارات اللغات الثانية داخل المؤسسات التعليمية في العالم العربي وخارجه من جهة، واختبارات اللغة والكتابة العربية من جهة أخرى.

من الضروري جدًّا توفر المحتوى الجيد للاختبار وتقييمه وفق المعايير المقبولة - دوليًّا - لا سيما إذا كان التقييم لأغراض التشخيص والتحصيل الدراسي، أو كان لغاية التكوين الذاتي للطالب. ومن واقع نتائج البحث الحالي، فإنّ الحاجة ماسة في أن يسير التقييم في ضوء مستويات الكفاية اللغوية الدولية؛ ليتدرج المتقدمون في إجابات اختبار الكتابة بنوعٍ من المهنية والتسلسل المهاري الدولي، على نحوٍ يُحدث فرقًا وجودةً في الممارسات التقليدية المتعلقة بتقييم الكتابة، خصوصًا في بعض المؤسسات التعليمية والدول النامية.

ولسد الفجوة في ميدان دراسات تقييم الكتابة العربية، وسعيًا لإثراء مباحثها أسفرت الدراسة الحالية عن قناع المعايير الشائعة ومقاييس تقييم اختبارات الكتابة عبر العالم بما يساعد المقيّم على الالتزام بالتقييم الشفاف، ويمكّنه من تحديد المعايير الملائمة في عمله على أساس رفع مستويات طلبته المعرفية ودرجاتهم التحصيلية. ومن ثم، فمن الضروري جدًّا أن يبني المقيّم عمله في ضوء مقياس معين، ويرسم خطته - بصورة صريحة - حسب الهدف المراد من التقييم. على أنّ المقيّم بحاجة أكيدة إلى تدريبات مهنية متواصلة وتطبيقات تقييم واعية تساعد على البراعة في الفنّ.

وعليه يمكن توصية إدارات المراكز والمؤسسات التي تهتم بالقياس والتقييم بالإكثار من توعية المقيّمين - على نحو متكرر - فيما يخص نماذج اختبارات اللغة في ثيابها العلمية القشيبة من أجل ضمان فاعلية الوسائل المستخدمة لإجراء عملية القياس التي تقع على عواتق المدرسين والمسؤولين. وإضافة إلى ذلك، يوصي الباحث بضرورة تعزيز الاهتمام بالاختبارات الذاتية في كافة المؤسسات التعليمية والإعلان عن المعايير المعتمدة لتقييمها - ويتضمن الاختبارات الفصلية والنقلية والشهرية - سعيًا إلى البناء المتكامل لشخصيات متعلمي اللغات الثانية عمومًا، وذوي الكفاية اللغوية المتوسطة والمتقدمة خصوصًا.

المراجع العربية

أبو لبن، المرسي إبراهيم (٢٠١١). الكتابة وخصائصها وأهميتها، وأنواعها، وعلاقتها فنون اللغة الأخرى. https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/269132

أولوافيمي، عبد السميع مفتاح الدين. (قيد الطباعة). *معايير تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية*. جامعة الملك سعود.

ريتشارد، سي جاك. (٢٠٠١). *تطوير مناهج تعليم اللغة*. ترجمة كتاب د. ناصر بن عبد الله الغالي ود. صالح بن ناصر الشويرخ. إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

الحجوري، صالح والجراح محمد إبراهيم. (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية. دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. *مجلة الأثر*، العدد ٢٥

الحجوري، صالح عباد، الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٩). *مظاهر الضعف لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها*. الرياض، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الدامغ، خالد، ومحمد عبد الخالق. (٢٠١٢). *الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية*. الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.

رشدي طعيمة. (٢٠٠٤). *المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

السريع، سارة محمد. (٢٠٢٤). الصدق في اختبارات الكتابة باللغة العربية لغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة اختبارات اللغة*، ٢(٣)، ٥٠-٩٣.

شحاته، حسن، والنجار، منى. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن. (٢٠١٠). *المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع*. دار العالم العربي.

شعبان، محمد أحمد عادل، موسى، محمد محمود محمد، عبد الحليم، محمد رفعت حسين. (٢٠٢٢). معايير المجلس الأمريكي (ACTFL) في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة جامعة بني سويف مجلة كلية التربية*، ٣ (١٠).

صبير، عبد الناصر. (٢٠٢٠) مترجم. *الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها*، المجلد المصاحب المجلس الأوروبي للنشر، ستراسبورغ، فرنسا.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣). *نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية*. دار الفكر العربي.

الطيب، أماني حسب الرسول محمد. (٢٠١٩) التحقيق في مشكلات طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مهارة الكتابة في المرحلة الثانوية: دراسة حالة لطلاب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية بولاية الجزيرة – الحصاحيصا. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٤٢)، ٥٩٤-٦٠٧. استرجع من https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=245004

عاشور، فريدة فهد. (٢٠٢٣). الاختبارات اللغوية وقياس الكفايات التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، *مجلة كلية اللغة العربية*، ٣٦، (٢)، ١٦٨٨ – ١٧٥٤.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (١٤٢٣هـ الموافق ٢٠٠٢م). *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. السعودية. جامعة أم القرى.

العشيري، محمود. (٢٠٢٠م). *مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي – ملاحظات أولية*. كلية دار العلوم – جامعة الفيوم، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

العشيري، محمود. (٢٠١٢). *معايير ACTFL: إرشادات ACTFL للكفاءة اللغوية ٢٠١٢* [وثائق عرض]. أكاديميا.

الفـوزان، عبـد الرحمـن بـن إبراهيـم. (٢٠١٥) *إضـاءات لمعلـمي اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا*. فهرسـة مكتبـة الملـك فهـد الوطنيـة. الطبعـة الثانيـة. الريـاض – المملكـة العربيـة السـعودية.

القـرني، عبـد الرحمـن بـن عبـد الله، الجهـني عبـد الرحمـن بـن محمـد، والغامـدي، علـي بـن محمـد. (٢٠٢٤) *تقييم المهارات الإنتاجية حقيبة تدريبية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغـة العربيـة: الريـاض – المملكـة العربيـة السـعودية.

محفـوظ، محمـد. (٢٠٢٠). معايـير التصميـم والتقييـم في الاختبـار الكتـابي في اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، *مجلـة سـياقات اللغـة والدراسـات البيئيـة*. القاهـرة. المجلـد ٣، ص٧٦–٩٣.

محمـد، محمـد عبـد الخالـق. (١٩٩٦). *اختبـارات اللغـة. عمـادة شـؤون المكتبـات*، جامعـة الملـك سـعود: الريـاض – المملكـة العربيـة السـعودية.

المراجع الأجنبية

Asli, N. F., Effendi, M., & Matore, E. M. (2023). Dear second language learners (L2): The complete guide of primary trait scoring rubric for self and peer assessment (SAPA). *Open Access Journal, 12(2).*

Areekkuzhiyil, S. (2021). Issues and concerns in classroom assessment practices. *Edutracks, 20*(8), 20-23.

Beyreli, L., & Ari, G. (2009). The use of analytic rubric in the assessment of writing performance: Inter-rater concordance study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice, 1, 105-125*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837777.pdf

Birt, J. (2025). 10 types of essays: Examples and purposes of each. https://www.indeed.com/career-advice/career-development/types-of-essays

Brady, L. (1996). Outcome-based education: A critique. *The Curriculum Journal, 7*(1), 5-16.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Brian, N. (2023). The CEFR companion volume and the action-oriented approach.

Bulqiyah, S., Mahbub, M. A., & Nugraheni, D. A. (2021). Investigating writing difficulties in essay writing: Tertiary students' perspectives. *English Language Teaching Educational Journal, 4*(1).

Cohen, A. D., & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177). Cambridge.

Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education*, 8(2), 117-138.

Davis, L. (2018). Analytic, holistic, and primary trait marking scales. *In The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-6).

Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

ELbashir, B. (2023). Writing skills problems: Causes and solutions. *International Journal of English Language Teaching*, 11(5), 52-64.

Fernandez, M., & Siddiqui, A. M. (2017). Markers' criteria in assessing English essays: An exploratory study of the higher secondary school certificate (HSCC) in Punjab province of Pakistan, 7(6).

Fitria, T. N. (2024). Choosing objective and non-objective tests as instruments for assessment of EFL students' learning outcomes. Globish: *An English–Indonesian Journal for English, Education and Culture, 13*(1).

Farhady, H., & Tavassoli, K. (2018). Developing a language assessment knowledge test for EFL teachers: A data-driven approach. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 6*(3), 79-94.

Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2011). Informing writing: *The benefits of formative assessment*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. Macmillan.

Gardner, J. (2006). *Assessment and learning*. London: Sage Publication Ltd.

Hall, W. C., & Neal, L. F. (1976). Students' English expression at the University of Adelaide. *Vestes*, 2, 30-33.

Hasnawati, M. E., & Tanjung, H. T. (2023). Analyzing students' difficulties in writing English essays. *International Journal of Social Science and Human Research, 6*(10), 2644-0695.

IELTS IDP Guide. (2025). https://ielts-up.com/writing/ielts-writing-marking.html

Koltame, M. (2022). Written examination. Presentation slides. https://www.slideshare.net/slideshow/written-examination-pdf/252385245

Jabali, O. (2018). Students' attitudes towards EFL university writing: A case study at An-Najah National University, Palestine. *Heliyon*, 4, 1–25.

Jacobs, H. L., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.

Kim, Y.-H. (2011). Diagnosing EAP writing ability using the reduced reparameterized unified model. *Language Testing, 28*(4), 509-541.

Knoch, U., Fairbairn, J., & Jin, Y. (2021). *Scoring second language spoken and written performance: Issues, options, and directions*. Equinox Publishing Ltd.

Latief, M. A. (1990). Assessment of English writing skills for students of English as a foreign language at the Institute of Teachers Training and Education IKIP Malang Indonesia (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa.

Martin-Kniep, G. O. (2000). *Becoming a better teacher: Eight innovations that work*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Mehrabi, N. (2014). The effect of second language writing ability on first language writing ability. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(8), 1686-1691.

Nenotek, A., Seprianus, T., Tlonaen, A., Zuvyati, M., & Manubulu, A. H. (2020). Exploring university students' difficulties in writing English academic essays. *Al-Ishlah Jurnal Pendidikan, 14*(1), 909-920.

Nimmo, D. B. (1977). The undergraduate essay: A case of neglect? *Studies in Higher Education, 2*(2), 183-189.

Okpe, A. A., & Onjewu, M. A. (2017). Difficulties of learning essay writing: The perspective of some adult EFL learners in Nigeria. *International Journal of Curriculum and Instruction, 9*(2), 198-205.

Philips, D. J. (1979). The essay writing skills of undergraduate students (Master's thesis, University of Canterbury).

Rawlusyk, P. E. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies, 21*.

Rukajat, A. (2018). *Teknik evaluasi pembelajaran*. Deepublish.

Setyowati, L., Sukmawan, S., & El-Sulukiyyah, A. A. (2020). Exploring the use of ESL composition profile for college writing in the Indonesian context. *International Journal of Language Education, 4*(6), 171-182.

Setiawati, S., & Lapasau, M. (2022). Aspek bahasa dan konstruksi butir soal evaluasi pada buku tematik kelas III sekolah dasar. *SINASTRA: Prosiding Seminar Nasional Bahasa, Seni, dan Sastra, 1*(0), 383-388.

Spinkerton, J. (2015). The importance of a writing proficiency assessment. Retrieved April 14.

Suto, I., & Ireland, J. (2021). Principles for minimizing errors in examination papers and other educational assessment instruments. *International Journal of Assessment Tools in Education*.

Toba, R., Noor, W. N., & Sanu, L. (2019). The current issues of Indonesian EFL students' writing skills: Ability, problem, and reason in writing comparison and contrast essay. *Dinamika Ilmu, 19*(1), 57–73. https://doi.org/10.21093/di.v19i1.1506

Pearson Education Ltd. (2021). *Global scale of English assessment framework*.

Wagner, M. (2015). The centrality of cognitively diagnostic assessment for advancing secondary school ESL students' writing: A mixed methods study.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

White, E. M. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Waragh, I. M. (2019). Assessment criteria in EFI writing skills. *College of Art, Zantain University, Libya, 13*.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

الهوامش

١. لعل الناس في توجهاتهم – لتعلم اللغة – يختلفون بناء على اختلاف حاجاتهم اليومية وغاياتهم الوظيفية. وهذا يشمل تعلم اللغة للأغراض الدبلوماسية أو الأغراض الطبية أو الأغراض القانونية وما إلى ذلك. ووفقا ل جاك ريتشارد (٢٠٠١) فإن التعليم لأغراض خاصة حركة يرجع تاريخ ظهورها إلى السبعينات من القرن العشرين، وكانت الحركة معروفة في دوائر تدريس اللغة الإنجليزية باسم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة English for specific purposes. للمزيد ينظر: جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة كتاب د. ناصر الغالي ود. صالح الشويرخ، ص٤٠ – ٤٤.

٢. الكتابة هي إحدى الوسائل المعينة على تعلم الأنماط اللغوية وأساليب الخطاب. ولعل الكتابة من أعظم المهارات اللغوية التي من الضروري أن يتقنها متعلم اللغة. وبالنظر في فرضية كومينز Cummins (١٩٨٣) حول التأثير والتفاعل اللغوي المتبادل بين اللغات، لعله من الممكن أن تساعد مهارة الكتابة على تفعيل مهارات اللغة الأخرى وتنميتها مثل الاستماع والتحدث والقراءة. وأمر التأثير اللغوي بين المهارات اللغوية واقع لا يستبعد على الإطلاق كما في تجربة الاندماج اللغوي الكندي في برامج كندا للتعليم اللغوي الثنائي الإضافي. للمزيد ينظر: Mehrabi، The Effect of Second Language Writing Ability on First Language Writing Ability ص١٦٨٧). ومن ثم؛ فإنّ المستوى العالي في اللغة الأولى (ل ١) قد يساعد على اكتساب اللغة الثانية والعكس صحيح. وإن كان كلام شحاتة قد لا ينافي طبيعة الكتابة التي أساسها التعليم الواعي والتناقل عبر الثقافات وكثرة المران والخبرات. والحاصل أن الكتابة في اللغة الثانية مجال صعب على المتعلمين، وربما البحث في ذلك من الموضوعات الشائكة على الباحثين عبر العالم.

٣. كما عند أبي لبن (٢٠١١) وبعض الباحثين؛ حيث يرى (أبو لبن) أن الكتابة تصنّف من حيث أغراضها إلى: الكتابة الإبداعية والكتابة الوظيفية بغض النظر عن سمات كل نوع من أنواعها المذكورة.

٤. اقتباس من ملاحق رقم ٢ لتقارير E.R.A.U (Appendix II of E.R.A.U. Report No. 19, p)

٥. هذا الجزء المتعلق بمهارة الكتابة في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وقد أورد محمود العشيري، توصيفات هذا البعد إلى اللغة العربية ضمن عرض معايير ACTFL لإصدار عام ٢٠١٢م. ولعل من الجميل جدًّا في هذا البحث، أن يجري إدراج أبرز أطر مهارة الكتابة في ضوء معايير ACTFL وCEFR – من باب التمثيل لا الحصر – لأسباب أهمها:

١– الأهمية المعرفية أو المعلوماتية المتمثلة في الإشارة إلى الإطار (ACTFL)، والتعريف به لجمهور القراء، ضمن أبرز الأطر المشهورة والمعمول بها في تحكيم الكفاءة اللغوية عبر العالم. وهذا الإطار امتداد للمجلس الأمريكي الذي تأسس عام ١٩٦٧، بتعاون فريق

كبير من المهتمين والمختصين والخبراء في مجال تعليم اللغات وتعلمها بمعايير وفق معايير المجلس، ويشار إلى معايير المجلس بهذا الاختصار (ACTFL أكتفل). للمزيد، ينظر: محمد شعبان، معايير المجلس الأمريكي في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ص ٣.

٢- الأهمية التعليمية: وقد حرص الباحث على حمل القراء من التربويين والمهتمين بقضايا اللغة العربية على فلسفة ACTFL في التعامل مع مهارات اللغة العربية، وبالتحديد مهارة الإنتاج الكتابي، الذي يعكس مهام كتابية في خمس مستويات لغوية رئيسة. ومن ثم، قد يمكن أن نتعرف سويًّا على واصفات كل مستوى وما تمثله من المقدرات اللغوية لغاية العمل الإستراتيجي.

٣- الأهمية التقييمية: وذلك من خلال التأكيد على ضرورة إيجاد إطار مرجعي لتعليم مهارات اللغة عامة والعربية خاصة وتقييمها من ناحية، والإيماء إلى التقارب والتشابه بين أبرز الأطر المرجعية العالمية (سيفر وأكتفل) كوسائل في توصيف المعايير لمستويات تعلم وتعليم اللغة الثانية من ناحية أخرى، وصولًا إلى سبل التقييم لعناصر اللغة ومهاراتها بأفضل أدوات وأرقى الأساليب الحديثة.

٦. هذا التقسيم كما أورده Fitria في إحدى أبحاثه. وللمزيد ينظر: Fitria، Choosing Objective & Non- objective Tests as Instruments for Assessment of EFL Students' Learning Outcomes، ص ١٤.

٧. ولعله لا يخفى على كثير من الباحثين في اللغات الثانية ما لمعايير التقييم من أهمية كبيرة؛ حيث إنها تفيد كمؤشرات على مخرجات التعلم، وتساعد المعلمين / المدرسين على تشكيل الملاحظات، والربط بينها وبين واصفات مستويات الكتابة لتفادي سرعة الحكم بناء على سياقات الفصول الدراسية. وكما يجد المعلمون صعوبات في تعليم الكتابة لطلابهم، فإنهم يجدونها كذلك في عملية تقييم نتاجات الكتابة لدى المتعلمين. وبدلًا من أن يخوض المدرسون في عملية تقييم الكتابة دون سابق تخطيط، قد يحسن تعلم أصول تقييم الكتابة والتدرب على آلية تقييمها، بل يمكن أن يسبق ذلك تزويد المعلمين / المدرسين بالمعرفة المتخصصة الوافية عما يتم تقييمه، وإستراتيجيات التقييم في ضوء متى وماذا وكيف مهنيًّا. ينظر، Setyowati وآخرون، Exploring the Use of ESL Composition Profile for College Writing، ص ١٧٢.

٨. أما ما أشار إليه Nimmo (١٩٧٧) في إخفاء معايير التقييم عن بعض المدرسين، فربما يعد مشكلة من المشكلات التي يعاني منها مجال التقييم والمتعلمين، ولا شك أن جعل المتعلمين على علم بمعايير تقييم أعمالهم يساعدهم على تحصيل درجات عالية في المهام المطلوبة والاختبارات. ومن ثم، فإن هذه المعايير بحاجة إلى وصف ليتعرف المتعلمون على المستوى المنطقي من الدقة المطلوبة، وما يريده المدرسون أثناء التقييم وغير ذلك.

٩. للمزيد ينظر: القرني وآخرون. تقييم المهارات الإنتاجية حقيبة تدريبية. ص ٩٤-٩٦

١٠. هو أستاذ باحث من مواليد الخمسينات من القرن العشرين الماضي، ومستشار في المجلس الأوروبي للغات، كان من أبرز الأوائل ممن بحثوا وسعوا في تطوير مستويات الإطار المرجعي الأوربي المشترك CEFR وواصفاتها، اشتهر بالتأليف في مجال تعلم اللغات وتعليمها، وله اشتراكات مع الباحثين الآخرين في تصميم إطار CEFR المشترك وغير ذلك من المؤلفات القيمة والتابعة للمجلس الأوروبي. للمزيد Brian North – Google Search

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٣، ع ٥: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 3, No. 5; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

استعراض كتاب "الميسّر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية"

المعرف الرقمي: https://orcid.org/10.60161/2501-003-005-004

A Review of The Facilitator in Test Preparation for Foreign Language Teachers

أ.أمل بنت وليد العبّاد
كلية الملك فهد الأمنية

Amal Waleed Alabbad
King Fahad Security College

استقبِل في: ٢٠٢٥/٠٧/٠٣
قُبل في: ٢٠٢٥/٠٧/١٠

Received on: 03-07-2025
Accepted on: 10-07-2025

الكلمات المفتاحية / Keywords:

إعداد الاختبارات، مدرسو اللغات الأجنبية، أنواع التقييم، أنواع الاختبارات، البنود.

Test Preparation, Foreign Language Teachers, Types of Assessment, Types of Tests, Items.

معلومات الكتاب

العنوان: الميسّر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية (٢٠١٢).

المؤلف: أ.د. خالد ابن عبدالعزيز الدامغ، ود. محمد عبد الخالق محمد فضل.

الناشر: جامعة الملك سعود،

عدد الصفحات: ٢٥٣ صفحة.

مقدمة الكتاب:

بيّن المؤلفان في مقدمة الكتاب أنه مُعَدّ لمعلّمي اللغات الأجنبية؛ ليستفاد منه في تقديم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وتطويرهم في مجال إعداد الاختبارات. كما ذكرا أنهما استمدّا أمثلته التطبيقية من مواقف للاختبارات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها. وأشارا إلى استفادتهما من مؤلفات أصيلةٍ في مجال القياس والتقييم اللغوي لمؤلفين من أمثال: هيتون وهارس، وآلدرسون، وديفيدسون، وتجاوزا المؤلفات التي ركزت على البنية العامة للاختبارات وما يتعلق بها، إلى ما يتصل بإبداع المدرّس للابتكار والتميز في وضع اختبارات اللغة، وكان مما أعانهما على ذلك مساهماتهما في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بقسم اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وبرنامج الماجستير في طرق تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، والدورات التدريبية التي أعداها في جهات مختلفة.

واختار المؤلفان أن يركز الكتاب الذي بين أيدينا على الجانب التطبيقي بجوار الجانب النظري الذي يُمثِّل الجزء الأول من الكتاب؛ بهدف تكامل المتطلبات الأساسية لدى المدرس ليبدع في مجال القياس والتقييم.

يلحظ قارئ الكتاب ما تميزَبه من جوانبَ تطبيقية، مثل تعدّد الأمثلة لكل عناصر الكتاب، وشرح الأمثلة، وتذييلِ كلِّ فصل بمجموعةٍ من التدريبات التي تساعد على الإلمام بما في الفصل كله من عناوين ومعلومات.

جاء الكتاب في أربعة فصول، تسبقها مقدمة، وتتلوها المراجع والملاحق، وثبت المصطلحات العربية والإنجليزية. وقد تناول الفصلان الأولان الجوانبَ النظرية، أما الثالث والرابع فركزا على الجوانب التطبيقية. وفيما يلي توضيح ذلك:

(الجانب النظري)

الفصل الأول: أنواع التقييم والاختبارات

جاء في أربعة عناوين: أنواع التقييم، وأنواع الاختبارات، وإعداد اختبارات اللغة وبناؤها، وإعداد جدول المواصفات. ثم خُتم بالتدريبات.

تتعدد أنواع التقييم تبعًا لتقسيماته المتعددة، فقد أورد الكتاب أحد عشر تقسيمًا للتقييم، هي: أنواعه بحسب مشاركة الطلاب، ويتفرع بناءً على ذلك إلى تقييم ذاتي، وتقييم الأقران. وبحسب التخطيط فينقسم إلى تقييم نظامي، وغير نظامي. وبحسب امتداد المكان،

فينقسم إلى تقييم واسع، وتقييم محلي. وبحسب معالجة البيانات، وينقسم إلى تقييم وصفي، وتقييم مقارن، وتقييم تحليلي. وبحسب الشمول، فينقسم إلى تقييم كلي، وتقييم جزئي. وبحسب المعلومات أو البيانات، وفيه تقييم كمي، وتقييم كيفي. وبحسب الموقف من الأهداف، وفيه تقييم معتمد على الأهداف، وتقييم غير معتمد على الأهداف، وتقييم تجريبي. وبحسب الفلسفة، وفيه تقييم تقليدي، ومطور أو إجرائي. وبحسب اختلاف النظام المرجعي، وفيه تقييم معياري المرجع، وتقييم محكي المرجع، وتقييم السمات الكامنة. وبحسب المكان، وفيه تقييم داخلي، وتقييم خارجي. وبحسب وقت إجرائه، وفيه تقييم تمهيدي (تحليلي) وتقييم تكويني وتشخيصي، وتقييم تتبعي، وتقييم تطويري.

يعود تنوع أنواع التقييم وتعددها إلى تنوع برامج تعليم اللغات التي تختلف أهدافها وخصائصها. مما جعل الخبراء يصنفون التقييم في أنواع كثيرةٍ ومتداخلة.

أنواع الاختبارات التي تعد من أساليب التقييم الأكثر شهرةً تأتي في أربع صور: شفوية، وكتابية، وأدائية-عملية، ومحوسبة. وتتعدد أنواعها بحسب الهدف منها، وتصنف في ثمانية تصنيفات، فبحسب الأهداف المرجوة منها تنقسم إلى سبعة أنواع هي: تحديد المستوى، والاختبارات التشخيصية والتغذية الراجعة، واختبارات التصفية والاختيار، واختبارات الاستعداد اللغوي، واختبارات التحصيل، واختبارات الكفاية اللغوية. وبحسب طريقة التصحيح تنقسم إلى نوعين: ذاتية، وموضوعية. وبحسب الوقت أو المرحلة الزمنية، تنقسم إلى ثلاثة أقسام: اختبارات قبلية، أو حالية، أو بعدية. وبحسب المدى الذي تغطيه تنقسم إلى اختبارات العناصر والمهارات المنفصلة، والاختبارات التكاملية. وبحسب متطلبات تنفيذها والإجابة عنها تنقسم إلى: شفوية وكتابية وأدائية-عملية. وبحسب الجهة التي تُعِد الاختبار تنقسم إلى: اختبارات مقنّنة، واختبارات المعلم. وبحسب نوعية المعايير المستخدمة في التحليل والتفسير تنقسم إلى اختبارات معايير المستوى النسبي أو المعدل العام، واختبارات معايير المستوى المطلق. وبحسب المفحوصين تنقسم إلى اختبارات فردية، واختبارات جماعية.

ويذكر المؤلفان أن الاختبارات هي الوسيلة الوحيدة لتقييم الكفاية اللغوية والتحصيل لدى متعلم اللغة.

ثم تأتي مرحلة إعداد الاختبارات وبنائها في ست خطوات وهي: تحديد الأهداف، ووضع الخطة العامة لمحتوى الاختبار، وكتابة التعليمات، ووضع خطة التصحيح، وتقنين الاختبار، وتجميعه وإخراجه.

ثم يتناول إعداد جدول لمواصفات الاختبار، وهي الخطوة التي تأتي بعد تحديد نواتج التعليم، ووصف محتويات المادة المدرَّسة، ويهدف هذا الجدول الذي يربط النواتج بالمحتوى إلى التأكد من أن الاختبار يقيس عينة ممثلة لنواتج التعلم وموضوعات المادة. فيزودنا بحكم دقيق نسبيًّا عن مدى صلاحية الاختبار، ومدى تحصيل الطلاب، فهو بمثابة مرشد لقياس الأهداف المطلوبة. وقد استعرض المؤلفان مثالًا لأحد جداول مواصفات الاختبارات مع شرحها شرحًا ميسرًا.

ثم استعرضا اقتراحاتٍ لتطوير مواصفات الاختبار واستعمالها، فأهم ما يحسّن مواصفات الاختبار هو تعاون المشاركين فيما بينهم عند إعدادها، ثم تطويرها بحسب ما أجمع عليه التربويون المهتمون بالتقييم. وأول مقترحات التطوير، هو تطابق البنود والمهام مع المواصفات، واختيار اللغة المتوسطة بين الخواص والعوام، والاستفادة من إجراءات الهندسة العكسية، ويعني أن تُعَد أوراق المواصفات من مجموع مواد الاختبارات المتوفرة. كذلك، مراجعة المواصفات وإشراك المدرسين في هذه العملية التطويرية.

الفصل الثاني: التقييم اللغوي البديل

جاء في ثلاثة عناوين: تعريف التقييم اللغوي البديل وأساليبه، والاختبارات المحوسبة، وملفات الأعمال، ثم التدريبات.

عُرف التقييم اللغوي البديل بأنه عملية مستمرة، يشترك فيها الطالب والمدرس اللذان يحصلان على أحكامٍ حول مدى تطور قدرة الطالب اللغوية بناءً على إستراتيجيات مطوّرة. وعُرّف بأنه التقنيات المستعملة في سياق التعليم.

ويحقق التقييم البديل المعايير التالية: التركيز على توثيق معارف الطلاب بمرور الوقت. والتأكيد على نقاط قوتهم. والاهتمام بأساليب التعليم، والبراعة اللغوية، كما أن ارتكاز التقييم البديل على أنشطة تطور الطالب نحو تحقيق الأهداف التعليمية؛ يجعله أكثر موثوقية من غيره.

كانت الحاجة إلى تجاوز مرحلة الاختبارات الموحّدة هي السبب الرئيس في ظهور (التقييم البديل) فهو يقدم بدائل للاختبارات التقليدية، ويتميز بأن أساليبه لا تتدخل في الأنشطة المعتادة للصف، فهي تعكس المنهج التعليمي المطبق فيه، كما أنها تقدم صورة عن نقاط القوة والضعف لدى كل طالب، ومؤشرات يمكن استعمالها في قياس مدى تقدم الطالب، وتعد أكثر تجاوبًا للثقافات المختلفة.

من أساليب التقييم البديل: ملف أعمال الطالب، والاختبارات التي يعدها الطالب، والمشاريع، والتقديم الشفوي، والتقييم الذاتي، والاختبارات المحوسبة.

إن أبرز ما يسهم في توضيح مفهوم التقييم البديل هو المقارنة بينه وبين التقييم التقليدي، وقد استعرض الكتاب جدولًا منقولًا عن كاثي بيلي، يبيّن جوانب الاختلاف بينهما. فمن ذلك، أن التقييم التقليدي اختبارات تجرى دفعةً واحدة، أما البديل، فتقييم مستمر ممتد على فترة طويلة، واختبارات التقييم التقليدي أقل صدقًا من البديل.

قسم الكتاب الاختبارات المحوسبة ثلاثة أقسام: الاختبارات المحوسبة ذات الاتجاه الواحد (التقليدية)، والاختبارات المحوسبة ذات الاتجاهين (المتكيفة)، والاختبارات الشبكية المحوسبة. ثم استعرض إيجابيات القياس والتقييم الرقمي، مثل: ارتفاع درجة الصدق والثبات، وقلة الحاجة للطباعة والتصوير، وسهولة إجرائها، ودقتها في التقييم والرصد، وسرعة تحصيل النتائج، وموضوعيتها، وقلة العاملين عليها، وإمكانية الاستفادة من الخدمات التقنية مثل المقاطع المرئية والصوتية، وغير ذلك مما ساهم في انتشار القياس والتقييم الرقمي بين أوساط معدي الاختبارات والمتقدمين لها. وهذا لا ينفي وجود بعض السلبيات مثل عدم إمكانية استعمال القلم للتعليق والتحديد، وطرح الأسئلة أثناء الاختبار، كما أن الاختبارات المحوسبة تحتاج إلى استعداداتٍ مسبقة، مثل التأكد من عمل الأجهزة، والاتصال الشبكي، ونحو ذلك.

(الجانب التطبيقي)

الفصل الثالث: الاختبارات الموضوعية

يبدأ الفصل الثالث من الكتاب بالجوانب التطبيقية، وفيه: قواعد أساسية عن الاختبارات الموضوعية، والاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمزاوجة، وإعادة الترتيب، والتكميل، والإجابات القصيرة، ثم التدريبات والتطبيقات.

تعد الاختبارات الموضوعية أكثر أنواع الاختبارات استعمالًا في المدارس الثانوية والجامعات في المملكة العربية السعودية بحسب دراسة أجراها (الدامغ وسكولفيلد، ٢٠٠٥).

استعرض الفصل القواعد الأساسية التي يجب أن توضع في حسبان من يختار هذا النوع من الاختبارات، منها: أن يركز كل سؤال على أهداف تعلمية رئيسة، دون الفرعية / الهامشية. وأن يستخلص كل سؤال أحد معارف الطالب المتعلقة بأهداف التعلم. وأن تكون لغته سهلة وواضحة. وألا تنقل الجمل من الكتاب بنصها. وأن تكون الإجابة الصحيحة واحدة ومحددة. وألا يكون في البنود أو السؤال ما يقود إلى الإجابة دون توفر المعرفة اللازمة لدى الطالب. وهذه البنود يحكمها طبيعة المادة ونوع المحتوى، والهدف، والزمن، والإمكانات المتوفرة للاختبار، وطبيعة نواتج التعلم.

أورد الكتاب أنواعًا من الاختبارات الموضوعية، وهي: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمزاوجة، وإعادة الترتيب، والتكميل، والأسئلة ذات الإجابات القصيرة. فعرّفها واستعرض مكونات البند، والساق، والبدائل / الخيارات، والاختيار الصحيح، والمشتتات، وضمّنَها أمثلة تطبيقية لعبارات صحيحة وخاطئة، مع كتابة اقتراحات تساعد في بناء بنود صحيحة، مع وضع أمثلة لصور مختلفة من البنود وكيفية تصميمها والتأكد من صحتها. خاتمًا بالمزايا والعيوب لكل نوع من أنواع الاختبارات.

الفصل الرابع: اختبارات العناصر والمهارات

وفيه: القواعد والتراكيب، والمفردات /الألفاظ، والأصوات، وفهم المسموع، ومهارة الكلام، وفهم المقروء، والكتابة، ثم التدريبات والتطبيقات.

بدأ الفصل بمدخل عن القواعد والتراكيب، وأهميتها في تعلم اللغة وفهمها، فقد كانت أول ما يتعلمه متعلم اللغة قديمًا وأبرزه؛ وبقيت أساسيةً في كتب تعليم اللغة زمنًا طويلاً. وهي عنصر رئيس وثابت في الاختبارات لدى مختلف المؤسسات التعليمية، مثل: اختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (TOEFL)، واختبار جامعة كامبردج. ففيها أقسام كاملة لتقييم القواعد اللغوية لدى الطالب.

أشـار المؤلفـان إلى أهميـة أخطـاء الطـلاب لكونهـا مصـدرًا لأسـئلة الاختبـارات. وبخاصـةٍ في الاختبـارات التحصيليـة والتشـخيصية. واسـتعرضا مثـالًا يتضمـن نصًّـا لغويًّـا، ثـم بنـودًا تحتـوي علـى اختبـارات مختلفـة للطالـب مـن خـلال النـص، مثـل تصويـب الأخطـاء، واختصـار العبـارات، وغيـر ذلـك، في خطـوات منتظمـة. وذكـرا أنـواع البنـود وأمثلـةً عليهـا، وهـي: التكملـة، الاختيـار مـن متعـدد، التحويـل، الترتيـب، تمييـز الخطـأ.

يـأتي بعـد القواعـد والتراكيـب: المفـردات / الألفـاظ، وتنـاول الكتـاب عـددًا مـن الموضوعـات المتعلقـة بهـا، وهـي: مجـالات اختبـار المفـردات، الـتي تتضمـن: اختبـار الكفايـة اللغويـة لـدى الطالـب في المفـردات، وتحديـد المسـتوى مـن خلالهـا، والتشـخيص لوضـع التعليـم المسـتقبلي مـن جهـة الفجـوات المعرفيـة للمفـردات. وقيـاس التقـدم التعليمي، وقيـاس التحصيـل المرتبـط باجتيـاز البرنامـج الـدراسي. ثـم ذكـر أنـواع البنـود الـتي تسـتعمل في اختبـار المفـردات، وهـي: التعريـف، والتكملـة، والمرادف، والمقابـل / المضـاد، ومجموعـة الكلمـات ذات العلاقـة، والمزاوجـة والمواءمـة، والتكويـن، والاسـتعمال. واسـتعرض أمثلـة موضِّحَـة لـكل نـوع مـن البنـود.

ثـم بعـد المفـردات يـأتي الحديـث عـن الأصـوات، الـتي تقيـس الفهـم العـام للمسـموع، أو فهـم عناصـر معينـة مكوّنـة لهـذا المفهـوم العـام. ودرجـة فهـم الطالـب للمسـموع تعتمـد علـى معرفتـه بالمفـردات وقواعدهـا ممـا يجعـل التعليـم سلسـلة متصلـة، تنعكـس علـى اختبـارات اللغـة الـتي تقيـس هـذه المهـارات بأنواعهـا.

اسـتعرض الكتـاب أنـواع البنـود الـتي تُراعَـى في اختبـارات تمييـز الأصـوات، مشـيرًا إلى أنـه يجـب أن يقتصـر علـى الأصـوات الـتي تُعَـد موطـن صعوبـة لـدى الطـلاب، وتعالَـج بعـدد مـن البنـود، منهـا: تمييـز اللغـة مـن بـين اللغـات الأخـرى، وأبسـط صـوره تقديـم التسـجيلات الصوتيـة للغـات مختلفـة ووضـع علامـة (صـح) عنـد سـماع اللغـة العربيـة. و(خطـأ) عنـد سـماع غيرهـا. والثـاني: الوقـع الموسـيقي، مثـل الاسـتماع إلى كلمتـين فـإن كانتـا متطابقتـين يكتـب الطالـب (أ) وإلا فيكتـب (ب). والثالـث: تمييـز الصـوت الرئيـس المؤثـر في النحـو، وهـي (الفونيمـات) الـتي تـؤدي دورًا في المعـنى والتركيـب، مثـل: خـرج معلمـو الصـف، وخـرج معلـمُ الصـف. والرابـع: تمييـز التذكـير والتأنيـث، والخامـس: الثنائيـات الصغـرى، وهـي أكـثر أنـواع

التمييز شيوعًا، وتعني الاستماع إلى زوج من الكلمات، ثم تحديد المتطابق منها والمختلف. مثل: قلب/كلب. ضار/دار.

يأتي بعد الأصوات: فهم المسموع. وأول خطوات إعداد اختباره اختيارُ النصِّ المناسب للطلاب بحسب الهدف منه. وجاء في الكتاب مجموعة من العناصر التي تساعد على اختيار نص جيد وملائم للطلاب. وأورد أنواع بنود اختبار فهم المسموع، مثل: الحوارات، والاختيار من متعدد، وتدوين الملاحظات أثناء الاستماع لمحاضرة أو خطبة طويلة، وقد وضع المؤلفان أمثلة متعددة لكل نوع من البنود مع إجاباتها.

تأتي بعد ذلك: مهارة الكلام، التي تعد مهارةً معقّدة، مما ينعكس على طريقة تقييمها (الكفاية الشفوية). وهذا النوع من الاختبارات مختلف عن غيره، لأن فيه مقابلة وحديثًا وجهًا لوجه. ويجيب الكتابان على سؤال: ماذا نقيم ومتى؟ وما المشكلات المرتبطة بتقييم مهارة الكلام؟ مثل ما يتعلق بالمخاوف حول الثبات، وصعوبة الفصل بين مهارتي التحدث والاستماع.

استعرض المؤلفان أنواع البنود المستعملة في اختبارات مهارة الكلام، ومنها: اختبارات النطق وتتضمن المحاكاة، والنبر والتنغيم، والقراءة من الذاكرة (المحفوظ)، والتكملة. وكذلك المقابلة، وهي أكثر اختبارات مهارة الكلام استعمالًا. وتناول الكتاب كثيرًا من الأمثلة التطبيقية مع إجابتها التي تعطي صورة واضحة لكل نوع من هذه الاختبارات.

ثم مهارة فهم المقروء، التي يعد اختبارها من الاختبارات المعقدة التي تأخذ وقتًا طويلًا. ومع الأسف، لا يعطي بعض المدرسين اهتمامًا لإعداد مواصفات محددة لاختبارها. وقد أشار آلدرسون أنه يجب إعداده بواسطة الخبراء والمدرسين معًا. مستمدين مواصفات الاختبار من مواصفات المنهج المقرر.

ولفهم المقروء عدد من البنود المناسبة في اختباراته، مثل: المزاوجة/ المواءمة، والاستنباط، وأسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، ولكل نوع مجموعة من الأمثلة التي توضح طريقة اختبار فهم المقروء من خلاله.

أخيرًا، الكتابة، التي يمكن تصميم اختبارات موضوعية تحصيلية لقياس العناصر الأساسية لها لدى الطالب. ويُوصَى باستعمالها في المراحل الأولى لتعلم الطالب للكتابة. وهي تتفرع إلى نوعين: مهارات آلية، ومهارات عقلية.

فالآلية هي الجوانب الشكلية الثابتة للكتابة، مثل علامات الترقيم ورسم الحروف، ولاختبارها أنواع من البنود، مثل اختبار علامات الترقيم بواسطة كتابة العلامات المحذوفة، والتعرف على الترقيم الصحيح. كذلك، التهجئة، عن طريق الإملاء، والاختيار من متعدد، والتعرف على الخطأ، والتعرف على ما يوصَل وما يُفصَل من الكلمات.

أما المهارات العقلية، وهي الدالة على قدرة الطالب على استعمال اللغة استعمالًا صحيحًا، وتشمل المفردات، والقواعد، واختيار الأسلوب، والمعلومات المناسبة، وتنظيمها، وترتيبها. ومن البنود التي تستعمل في اختبار المهارات العقلية: النحو والتراكيب، وتكون أسئلته بالمطابقة والربط.

أُخِذَ على اختبارات الكتابة أنها شديدة الذاتية عند تصحيحها، فالمصحح يعطي درجات تقديرية بحسب عوامل عدة مثل: أفكار الدارس وأسلوبه، وما يعتقد أنه قصَده، والمظهر العاممثل الخط والترتيب، ومعرفته للدارس مسبقًا، ومزاجه أثناء التصحيح. وهي عوامل مؤثرة في التقييم.

يأتي التقييم لهذا النوع من الاختبارات إما تقييما شاملًا، أو تحليليًا. ولكل نوع فوائده وعيوبه التي يجب وضعها في الاعتبار عند كتابة الأسئلة بحسب أهداف الدرس.

وضع المؤلفان خطةً لتقييم الاختبار الكتابي، يساعد تطبيقها على بناء اختبار جيد وملائم. باستعمال نموذج محدد لمعايير الكتابة التحليلية، وفيه ما يتعلق بالدرجات وتوزيعها على المحتوى والتنظيم واللغة.

أفاد المؤلفان من سبعةٍ وعشرين مرجعًا عربيًّا، وواحدٍ وتسعين مرجعًا أجنبيًّا؛ مما يدل على سعة المراجع التي بنيا على أساسها هذا المؤلَّف ليخرج بصورته النهائية مُحيطًا بما يتعلق بإعداد الاختبارات اللغوية وبنائها.

كما تضمنت الملاحق خمسة نماذج لاختبارات لغوية متكاملة من حيث التصميم وتوزيع الأسئلة وصياغتها.

وختم الكتاب بثبت المصطلحات على قسمين، الأول: عربي-إنجليزي، والثاني: إنجليزي-عربي.

رؤية نقدية

يكتسب هذا الكتاب أهميته من تركيزه على الجوانب التطبيقية في مجال إعداد الاختبارات اللغوية، -كما أشار المؤلفان لذلك في المقدمة- فهذه التطبيقات ليست مجرد أمثلة عابرة، بل هي معزَّزة بالشرح والتوضيح، ثم الإجابات في أغلبها. وهذا مما يجعله رائدًا في مجاله. خاصةً أن (إعداد الاختبارات) مجالٌ تطبيقيّ؛ فمهما كثُرت المؤلفات النظرية لشرح طرق بناء الاختبارات، لن يكتسب المعلمون والمتخصصون خبرتهم إلا بالتجربة، ولن يتصوّروا هذا الكلام النظري إلا بالممارسة، والكتابة الفعلية الحقيقية وتطبيقها على الطلاب، ثم قياس نجاح هذه الاختبارات أو فشلها، مما يقود إلى التعديل والإصلاح للوصول إلى الصورة المتكاملة للاختبارات التي تقيس المهارات الحقيقية والفعلية لدى الطلاب.

كان لتجربة المؤلِّفَين الأكاديمية والتدريبية التي أشارا إليها في مقدمة الكتاب، أثرًا في وضع أمثلة تبدو حقيقية وقابلة للتطبيق، وملامِسة للواقع وقريبة من ثقافتنا العربية، مما يجعلها سهلة الاستعمال لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا دليل آخر على أنه كتابٌ مُثمر تطبيقي، لا يقف عند الحدود النظرية فقط.

إن ساحتنا المعرفية بحاجة إلى مزيد من المؤلفات التطبيقية والواقعية من مدرسي اللغة والخبراء في إعداد الاختبارات، لتعكس تجربة فعلية لإعداد اختبارات اللغة العربية وبنائها.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مجلة اختبارات اللغة، م ٣، ع ٥: ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal of Language Testing Vol. 3, No. 5; 2025
ISSN: 1658-9491E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

استعراض كتاب "الاختبارات اللغوية"

المعرف الرقمي: https://orcid.org/10.60161/2501-003-005-005

Review of the Book Language Tests

أ.فاطمة بنت علي بن إبراهيم الخضير
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Fatima Ali Ebraheem AL-Khudair
Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

استقبِل في: ٢٠٢٥/٠٧/٠٥	**Received on: 05-07-2025**
قُبل في: ٢٠٢٥/٠٧/١٢	**Accepted on: 12-07-2025**

الكلمات المفتاحية / Keywords:

الاختبارات اللغوية، الاختبارات، اختبارات اللغة الثانية، اللغات الأجنبية.

Language tests, Tests, second language tests, foreign languages.

معلومات الكتاب

العنوان: الاختبارات اللغوية

المؤلف: د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

الناشر: غير مذكور في النسخة

سنة النشر: ١٤٢٧ هـ

عدد الصفحات: (١٨٠ صفحة)

اللغة: العربية

البنية العامة للكتاب

ينقسم الكتاب إلى ستة فصول رئيسة، تغطي الجوانب النظرية والعملية المتعلقة باختبارات اللغة، مع أمثلة تطبيقية واختبارات فعلية تُستخدم في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. بدأ بمقدمة المؤلف، يليها الفهرس، ثم فصول الكتاب، وفي الخاتمة المراجع، يتبعها معلومات شخصية عن المؤلف، وينتهي بالغلاف الذي يحوي نبذة عن أهمية اختبارات اللغة.

نظرة موجزة للمحتوى العلمي للكتاب

الفصل الأول: أهمية اختبارات اللغة وتصنيفاتها

يؤسس هذا الفصل لفهم شامل لاختبارات اللغة بوصفها مكونًا أساسيًّا في العملية التعليمية، ويتناول أهميتها، ومستخدميها، وتصنيفاتها المتعددة. ويوجه القارئ إلى أن بناء اختبار لغوي فعال لا بد أن ينطلق من وضوح الهدف، وفهم طبيعة المهارات المراد قياسها، ومعرفة الجمهور المستهدف.

الفصل الثاني: اختبارات المهارات اللغوية في اللغات الأجنبية

يركز هذا الفصل على بناء فهم معمق لاختبارات المهارات اللغوية بوصفها أداة قياس وتوجيه تربوي، وليست مجرد وسيلة للحكم على المتعلم. ويشدد على أهمية تصميم هذه الاختبارات بناء على طبيعة كل مهارة، والمستوى اللغوي للمتعلم، والوظائف اللغوية التي يُفترض أن يؤديها في مواقف حقيقية.

الفصل الثالث: اختبارات عناصر اللغة

يركز هذا الفصل على الاختبارات التي تقيس الدقة اللغوية والتحكم في مكونات اللغة الصغرى. وهي اختبارات حاسمة في البرامج التأسيسية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وتدعم بقوة تطور المهارات الكلية.

ومع أن هذه الاختبارات تُظهر مدى معرفة الطالب للغة، إلا أن فعالية استخدامها ترتبط بدمجها في بيئة تواصلية واقعية تقيس مدى تمكُّنه من استخدامها أيضا.

الفصل الرابع: اختبارات الكفاية اللغوية

يركز هذا الفصل على أهمية الانتقال من اختبار "ما يعرفه الطالب عن اللغة" إلى "ما يمكنه فعليًا". ويُعد هذا التحول ضروريًا في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، إذ إن الهدف هو إنتاج متعلم قادر على التواصل الفعال، لا مجرد متلقٍ للقواعد.

الفصل الخامس: إجراءات إعداد الاختبار

يسلط الفصل الخامس الضوء على المهارات الأساسية لبناء اختبار لغوي فعال، عادل، يعكس قدرات الطلبة الحقيقية. ويقدم أدوات ومعايير إحصائية وتربوية يمكن استخدامها مباشرة في الميدان.

هذا الفصل مهم جدا لأي معلم يرغب في تطوير اختبارات صفية تتصف بالصدق، والثبات، والعدالة، والتنوع.

الفصل السادس: المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج

يُعد هذا الفصل بمثابة "صندوق الأدوات الإحصائية" للمعلم أو المصمم التربوي الذي يريد اختبارًا قويًا ونتائج دقيقة.

فمن خلال فهم المتوسط، والانحراف المعياري، والتمييز، والارتباط، يمكن تحويل الاختبار من مجرد ورقة أسئلة إلى أداة علمية لتحسين جودة التعليم والتعلم.

التقييم العلمي

الأسلوب: علمي مباشر، يجمع بين العمق الأكاديمي والتطبيق العملي.

اللغة: واضحة رغم بعض المشكلات في الطباعة الإلكترونية في النسخة المتوفرة.

الوظيفية: الكتاب يصلح أن يكون مرجعًا للمعلمين، ودليلًا للباحثين في تصميم اختبارات اللغة وبنائها.

الإضافة العلمية: يعالج نقص المراجع العربية في حقل اختبارات اللغة بتقديم إطار نظري وتطبيقي متكامل.

أبرز ما يميز الكتاب:

- شمولية في عرض الاختبارات اللغوية حسب المهارة والعنصر والهدف.
- دمج بين النظريات الغربية والممارسات في تعليم العربية.
- وجود أمثلة تطبيقية للاختبارات.
- معالجة منهجية لمشكلات الاختبار (الصدق، الثبات، التحيز).

وفيما يلي استعراض مفصل للمحتوى العلمي للكتاب

الفصل الأول: أهمية اختبارات اللغة وتصنيفاتها

بدأ الدكتور أبو حيمد الفصل بتأكيد راسخ على أن اختبارات اللغة ليست مجرد أداة تقويمية بل عنصر تكويني جوهري في برامج تعليم اللغة. إذ يرى أن جودة الاختبارات تؤثر بشكل مباشر في توازن البرنامج التعليمي وفاعليته، وتشكل جسرًا بين أهداف التدريس ونتائج التعلم.

وذكر الوظائف الأساسية لاختبارات اللغة؛ ومن أهمها: قياس تحصيل الطالب، وتشخيص نقاط القوة والضعف، مما يوجه المعلم والمتعلم إلى بؤر التحسين. كما أنها تسهم في تعزيز التعلم، حيث تشكل الاختبارات حافزًا إيجابيًا يدفع الطالب إلى تحسين أدائه. كما تعمل على توجيه المعلمين من خلال نتائج الطلبة، لتعديل طرائقهم وإستراتيجياتهم. كما تؤثر على المنهج: فطبيعة الاختبارات قد تؤدي إلى إعادة النظر في محتوى المنهج أو أهدافه.

فالاختبارات الجيدة لا تقيس فقط ما تعلمه الطالب، بل تسهم في تشكيل تجربة تعلمه وصياغة اتجاهاته نحو اللغة.

بعد ذلك انتقل للحديث عن الفئات المستفيدة من الاختبارات اللغوية، وسلط الضوء على تنوع الجهات التي تستفيد من نتائج الاختبارات، ومن أهمها: الطلبة، والمعلمون، وأولياء الأمور، وإدارات التعليم، وجهات التوظيف.

ثم انتقل للحديث عن تصنيفات اختبارات اللغة المتعددة، والتي وُزعت وفق أهدافها وأدواتها وطبيعتها، كما يلي: الاختبارات النظرية مقابل الاختبارات التطبيقية: فالنظرية: تقيس معرفة المتعلم بالمعلومات اللغوية المجردة؛ مثل: قواعد النحو. والتطبيقية: تقيس قدرة المتعلم على توظيف اللغة في استعمال فعلي؛ مثل: المحادثة أو كتابة الرسائل. الاختبارات الإنتاجية مقابل الاختبارات الاستقبالية: الإنتاجية: تتطلب من المتعلم إنتاج اللغة مثل التحدث والكتابة، والاستقبالية: تقيس قدرة المتعلم على فهم اللغة مثل الاستماع والقراءة. الاختبارات الجزئية مقابل الاختبارات الكلية: الجزئية: تركز على عنصر واحد، مثلا اختبار المفردات فقط، والكلية: تقيس الأداء اللغوي العام، وتوظيفه في سياق شامل. الاختبارات المقالية في مقابل الاختبارات الموضوعية: المقالية (الإنشائية): تتطلب من المتعلم إنتاج إجابات مفتوحة، وتتميز بأنها: تقيس التفكير النقدي، وتتيح حرية التعبير. في المقابل يعيبها: صعوبة تصحيحها، واستهلاكها للوقت، وأنها عرضة للتحيز.

بالمقابل الاختبارات الموضوعية: تعتمد على اختيارات مغلقة (صح/خطأ، متعدد الخيارات...). وتتميز بأنها: سهلة التصحيح، وأكثر دقة وثباتًا. لكن من عيوبها: أنها قد تُحفز على التخمين، ولا تُظهر التفكير العميق. ويشير الكاتب إلى أهمية التوازن بين هذين النوعين، واستثمار نقاط قوة كل منهما بما يخدم هدف التقويم.

أيضا اختبارات الكفاية اللغوية: ولها أنواع مختلفة؛ وهي: الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الكلامية، والكفاية الإستراتيجية. حيث شرحها الكاتب بالتفصيل. واختبارات الاستعداد اللغوي: يمكن بموجبها أن نحكم على مدى استعداد الشخص المستقبلي لتعلم اللغة الهدف. واختبارات التشخيص: وتهدف إلى معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب. واختبارات التحصيل: التي تُقدم للطالب في المادة الدراسية في آخر العام الدراسي أو أثنائه؛ لمعرفة الجوانب التي يجيدها، والتي لا يجيدها.

ملاحظات تحليلية على الفصل:

- ✓ اعتمد الكاتب أسلوبًا تحليليًّا مقارنًا، يعرض مزايا كل نوع من الاختبارات وعيوبه، ويوجه القارئ إلى التفكير في أثر تصميم الاختبار على المتعلم والعملية التعليمية ككل.
- ✓ يُبرز الفصل رؤية المؤلف التي ترى أن الاختبار ليس لوضع الدرجة فقط، بل أداة لتحسين التعليم.
- ✓ يوجد توجه تربوي واضح يجعل هذا الفصل مفيدًا ليس فقط للمتخصصين في التقويم، بل لكل معلم لغة يريد تطوير ممارسته في مجال الاختبارات اللغوية.

الفصل الثاني: اختبارات المهارات اللغوية في اللغات الأجنبية

ينطلق الدكتور أبو حيمد في هذا الفصل من مسلمة أساسية في ميدان تعليم اللغة، وهي أن هناك علاقة واضحة بين طرق تعليم اللغات الأجنبية واختبارات اللغة، حيث ينعكس أثر الطريقة على طبيعة الاختبار وطبيعة العناصر التي يهتم بها.

ويؤكد أن اختبارات اللغة الفعالة يجب أن تراعي خصائص كل مهارة وطبيعتها الخاصة، سواء من حيث التصميم أو من حيث المعايير التي تُستخدم في تقويم الأداء. ومهارات اللغة أربع؛ هي: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

- **أولًا: اختبار مهارة الاستماع (فهم المسموع):**

يشير المؤلف لصعوبة تقييم هذه المهارة فهي تُعد من المهارات "السلبية" ظاهريًّا، لكنها تتطلب نشاطًا ذهنيًّا عاليًا (تمييز الأصوات، إدراك المستوى اللغوي، إدراك العناصر غير اللغوية)، فالاختبار الناجح يجب أن يتدرج في التقييم من التمييز الصوتي إلى فهم المعاني المجازية والثقافية.

كما يذكر أن الاختبار الجيد لفهم المسموع لا بد أن يحوي عدة معايير، وهي: أن تكون المادة المسموعة في مستوى الطلبة، ومسجلة بطريقة طبيعية، ومتناسبة مع

الوقـت المخصـص للتفكـير، وأن تكـون أسـئلة فهـم النـص متنوعـة، وأن يسـمع الطالـب النـص مـرة واحـدة فقـط.

وعـرض المؤلـف نمـاذج اختباريـة لفهم المسـموع مخصصـة لمسـتويين: المسـتوى المتقدم، والمسـتوى المتوسـط، ويوجـه القـارئ إلى أهميـة صياغـة الأسـئلة بمـا يخدم قيـاس الفهم وليـس الحفظ.

- **ثانيًا: اختبار مهارة الكلام (الحديث)**

وضـح الدكتـور أبـو حيمـد أن اختبـار مهـارة الـكلام يرتبـط ارتباطًـا مباشـرًا بالحديـث عـن طـرق تدريـس اللغـات الأجنبيـة، ونظرتهـا للمهـارة اللغويـة، والأسـاليب الـتي يمكـن اسـتخدامها لتنميـة مهـارة الـكلام، وفصـل بـين نظـرة الطريقـة السـمعية الشـفهية ونظـرة المنهـج الاتصـالي لمهـارة الـكلام.

وعـرض عـدة أمثلـة ونمـاذج اختباريـة لمهـارة الـكلام، للوظائـف اللغويـة في عـدة مقامـات؛ لقيـاس معرفـة الطالـب وقدرتـه على توظيـف المقـال المناسـب في المقـام المناسـب. كمـا عُرضـت نمـاذج لقيـاس الكفايـة اللغويـة الإسـتراتيجية.

وذكـر أقسـام اختبـارات الـكلام؛ وهـي: اختبـار الـكلام الحـر، واختبـار الـكلام الموجـه، واختبـار الـكلام المقيد. كمـا عـرّج علـى معايـير اختبـارات الـكلام، وهـي: الصـدق، والأصالـة، ومراعـاة الخصائـص غـير اللغويـة اللازمـة للمحادثـة والـتي تختلـف مـن مجتمـع لآخـر.

- **ثالثًا: اختبار مهارة القراءة**

ذكـر المؤلـف أن أهميـة مهـارة القـراءة تـأتي مـن أهميـة القـراءة ذاتهـا، فـلا غـنى عنهـا للفـرد مهمـا كانـت صفتـه. وصنـف أنـواع القـراءة إلى: القـراءة الجهريـة: الـتي تركـز علـى النطـق، والإلقـاء، والتجويـد. والقـراءة الصامتـة: الـتي تركـز على الفهـم، والاسـتيعاب، والسـرعة، وهـي الأهـم والـتي لا بـد أن تأخـذ حـيزًا أكـبر في برامـج تعليـم اللغـة وفي اختبـارات اللغـة.

وأشـار إلى أنـه مـن المهـم أن يحتـوي اختبـار القـراءة على عـدة عناصـر؛ وهـي: القـدرة على فهـم النصـوص بمسـتوياتها (السـطحي - التحليلـي - النقـدي)، واسـتيعاب العلاقـات المنطقيـة والروابـط النصيـة، والتعـرف علـى المعـاني السـياقية، وتحليـل بنيـة النـص.

كما اهتم بذكر أدوات القياس (اختبارات فهم القراءة): إعطاء الطالب نصوصًا قرائية مرئية، ثم يليها: أسئلة الاستيعاب المباشر وغير المباشر؛ وتتمثل في أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة عن المحتوى، وأسئلة ملء الفراغ، وأسئلة تلخيص، وأسئلة الاختيار من متعدد... وأورد المؤلف نموذجًا لاختبار فهم المقروء للمستوى المتقدم، مكوَّنًا من نص قرائي وخمسة أسئلة متنوعة.

- **رابعًا: اختبار مهارة الكتابة**

تمتد أهمية الكتابة لتكون وسيلة مهمة من وسائل تعزيز تعلم المهارات الأخرى. فاختبار الكتابة ليس بالأمر اليسير؛ وذلك بسبب تعقيد مهارة الكتابة وشمولها لكل العناصر اللغوية، فهي من أصعب المهارات في أي لغة أجنبية، فقد يجيد البعض الفهم والحديث، ولكنه يجد صعوبة كبيرة في كتابة رسالة. ولا بد أن يقيس اختبار مهارة الكتابة مدى تَمَكُّن الطالب من إتقان مهارات الشكل والمضمون، وقد فصّل فيها الكاتب.

كما نبه الكاتب المعلم لضوابط اختبار مهارة الكتابة، بحيث يستعمل ما يراه مناسبًا لطلابه، مع مراعاة مستوياتهم اللغوية، وأعمارهم، والوسائل التعليمية المتاحة، وأن تكون الاختبارات شاملة لأشكال ومواقف لغوية مختلفة، وأن تكون المواد المختارة غير مصنوعة قدر الإمكان. وأن يراعي أن يكون لكل مهارة من مهارات الكتابة اختبار خاص، يختلف باختلاف الهدف الذي يسعى المعلم لتحقيقه، وأورد المؤلف عدة أمثلة لأنواع اختبارات الكتابة.

وحصر الكاتب اختبار الكتابة في خمسة اتجاهات ؛ وهي: اتجاه الانتقال من الكتابة المقيدة إلى الكتابة الحرة، واتجاه اختبار الكتابة الحرة، واتجاه اختبار الفقرات، واتجاه اختبار القواعد، والاتجاه الاتصالي.

تحليل عام للفصل:

- ✓ توازن بين التنظير والتطبيق: إذ لم يكتف المؤلف بعرض الخصائص النظرية للمهارات، بل دعمها بنماذج اختبارية وتوجيهات عملية.
- ✓ المنظور الوظيفي بارز بوضوح، بخاصة في اختبار مهارتي الكلام والاستماع.

- ✓ يعكس الفصل وعيًا بضرورة الربط بين الاختبار والسياق الثقافي واللغوي للمتعلمين.
- ✓ يضع أساسًا منهجيًّا لبناء اختبارات المهارات الأربع بشكل مستقل أو تكاملي.
- ✓ يقدّم تصنيفًا دقيقًا لكل مهارة مع أمثلة.
- ✓ يعالج صعوبات التقييم التي يواجهها المعلمون، خصوصًا في المهارات الشفوية.

الفصل الثالث: اختبارات عناصر اللغة

بعـد أن تنـاول الفصـل الثـاني المهـارات الأربـع الكـبرى، ينتقـل الدكتـور أبوحيمـد في هـذا الفصـل إلى الحديـث عـن الاختبـارات الـتي تسـتهدف عناصـر اللغـة الـتي تُعـد أساسًـا لبنـاء الكفـاءة اللغويـة العامـة، وهـي: الأصـوات، والتراكيـب، والمفـردات.

ويهـدف هـذا النـوع مـن الاختبـارات إلى التركـيز على الضبـط الدقيـق للغـة، ممـا يجعلـه أساسـيًّا في المراحـل التأسيسـية أو في برامـج مكثفـة لتعليـم اللغـة بوصفهـا أداة وظيفيـة.

❖ **أولًا: اختبار الأصوات:**

تنبـع أهميـة هـذا النـوع مـن الاختبـارات مـن أهميـة الأصـوات ذاتهـا، ودورهـا في تحقيـق التواصـل الشـفهي الفعـال، وفصـل الكاتـب أهميـة اختبـارات الأصـوات في عـدد مـن النقـاط مـن أهمهـا: أن إجـادة النظـام الصـوتي للغـة الأجنبيـة هـو الملمـح الأول الـذي يلفـت انتبـاه السـامع.

ونبـه الكاتـب على قضيـة تشـابه النطـق بابـن اللغـة، فمـن غـير المتوقـع تشـابه المتعلـم الأجنـبي بابـن اللغـة في ذلـك؛ لـذا سـيتم الحكـم على قـدرة المتعلـم على تميـيز أصـوات اللغـة الأجنبيـة وإنتاجهـا، والحكـم على إدراك الفـروق الصوتيـة فيمـا بينهـا إدراكًا وظيفيًّـا.

كمـا وضـح العلاقـة بـين الاختبـارات الصوتيـة والصعوبـات الـتي يواجههـا متعلـم اللغـة الأجنبيـة، ودور اللغـة الأم في هـذه الصعوبـات؛ لـذا أورد المؤلـف عـدة خطـوات يقـوم بهـا المعلـم عندمـا يختـبر طلبتـه في هـذا العنصـر، كمـا ذكـر أمثلـة على ذلـك مـع شـرح للأسـس الـتي يجـب أن يراعيهـا المعلـم عنـد إجـراء هـذا النـوع مـن الاختبـارات. كمـا يـوصي المؤلـف بعـدم الاقتصـار على حفـظ القاعـدة، بـل التركـيز على اسـتخدامها في السـياق التواصلـي.

❖ **ثانيًا: اختبار التراكيب:**

يهدف اختبار التراكيب إلى قياس قدرة المتعلم على استخدام القواعد النحوية في السياق، والكشف عن الأخطاء النمطية في تركيب الجملة. وله عدة أشكال حسب مستوى الطالب وقد فصل الكاتب في ذلك مع ذكر الأمثلة حيث أورد ستة عشر شكلًا.

كما أورد أنواع الأسئلة، ومنها: اختيار الإجابة الصحيحة نحويًّا، وتصحيح الجمل الخاطئة، وإكمال الجمل بما يناسب القاعدة.

❖ **ثالثًا: اختبار المفردات:**

يشكل هذا القسم أحد أكثر الأقسام تفصيلًا؛ حيث توجد إشكاليات في اختيار المفردات؛ **منها:**

تعدد المعاني للكلمة الواحدة، والتوزيع السياقي، والصيغ الصرفية، وإيحاء المعنى، والاقتباس اللغوي، والبيئة واختبار المفردات.

ولاختبار المفردات حدود عدَّها الكاتب الشروط التي إن تحققت فقد أجاد المتعلم تعلم المفردة؛ وهي: نطق أصواتها نطقًا لا يزعج ابن اللغة، وإدراك معناها حين يسمعها، ومعانيها الحقيقية والمجازية، ومناسبتها لبعض المواقف اللغوية، والظلال الدلالية للكلمة، كذلك معرفة كيفية كتابتها، والتمكن من قراءتها في نص مكتوب.

كما أشار إلى وجود طرائق مختلفة لاختبار المفردات، تختلف باختلاف مستوى الطالب اللغوي؛ منها: الطرائق المباشرة الجزئية، ويكون اختبار الطالب في كلمات معينة وبأسئلة مباشرة حول معاني تلك الكلمات. وهناك الطرائق غير المباشرة، حيث تدرج الكلمة المقصودة ضمن وسائل مختلفة. وقد ذكر عدة أمثلة لكلا النوعين.

كما تطرق الكاتب للترجمة حيث يرى أنها أمر محمود وفعال في اختبار المفردات بخاصة في الصفوف المتقدمة، ويوضح الأسباب التي جعلت من الترجمة أمرًا سيئًا في بعض طرائق تعليم اللغة. كما يوضح الفرق بين ترجمة معنى كلمة، وبين جعل الدرس قائمًا على الترجمة.

تحليل عام للفصل:

- ✓ تركيز علمي متوازن على العنصر الصوتي والنحوي والدلالي.
- ✓ تقديم إطار واضح لاختبارات المفردات، وهو جانب غالبًا ما يُهمل في كثير من الكتب.
- ✓ توجيهات عملية للمعلمين في صياغة الأسئلة وفق مبادئ علم اللغة التطبيقي.

الفصل الرابع: اختبارات الكفاية اللغوية

ينتقل هذا الفصل من المهارات والعناصر اللغوية إلى ما هو أوسع وأكثر تكاملًا، وهو اختبارات الكفاية اللغوية، التي تُعرّف بأنها قدرة المتعلم الكلية الفعلية وليست الافتراضية على استخدام عناصر اللغة ومهاراتها استخدامًا مناسبًا في مواقف متعددة، تتطلب معارف لغوية وثقافية وتواصلية وإستراتيجية من دون أن يكون لذلك علاقة بحصيلة دراسة أو نتيجة اختبار تحصيلي. ويوضح الدكتور أبو حيمد الخطوات اللازمة للوصول إلى تقييم الكفاية اللغوية.

يشير المؤلف إلى أن اختبارات الكفاية في العربية لا تزال في طور التطوير مقارنة بما هو موجود في اللغات الأجنبية، مع وجود جهود بارزة لكنها غير مكتملة. وقد ذكر بعض الأمثلة على ما اطلع عليه من جهود في هذا الميدان من أبرزها: العمل الذي أعده الدكتور راجي رامو ني (جامعة متشجان)، وكذلك العمل الذي أعده الدكتور محمود صيني (جامعة الملك سعود).

كما يسلط الضوء على عدة اختبارات في كفاية اللغة الإنجليزية. وكذلك أشهر التصنيفات حيث إنه لا يوجد تصنيف واحد متفق عليه. وذكر مستويات كل تصنيف مع تفصيل لكل مستوى مرتبًا حسب المهارات اللغوية.

أذكر هنا التصنيف الأول الذي أورده المؤلف وهو تصنيف ACTFL (المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية)، الذي يقسم الكفايات إلى خمسة مستويات، **وكل مستوى قُسِّم إلى عدة أقسام:**

- المبتدئ (Novice): وينقسم إلى المبتدئ الضعيف، والمبتدئ المتوسط، والمبتدئ المتقدم.
- المتوسط (Intermediate): وينقسم إلى المتوسط الضعيف، والمتوسط، والمتوسط المرتفع.

- المتقدم (Advanced): وينقسم إلى المتقدم، والمتقدم جدا.
- المتفوق (Superior)
- المتميز (Distinguished)
- وفصل فيها الدكتور أبو حيمد بحسب المهارات اللغوية.

تحليل عام للفصل:

✓ عرض شامل لمعايير الكفاية اللغوية في اللغة الإنجليزية، مع تفصيل للمستويات.

✓ ترتيب المستويات حسب المهارات اللغوية مع توضيح مستوى الإتقان في كل مستوى لكل مهارة.

الفصل الخامس: إجراءات إعداد الاختبار

يدخل هذا الفصل في الجانب الفني والمنهجي لبناء الاختبار اللغوي، حيث يتناول المؤلف المبادئ والأسس التي يجب أن يراعيها المصمم عند إعداد اختبار لغوي فعال، مع التركيز على مفاهيم الصدق، والثبات، والتمييز، والصعوبة، وغيرها من المفاهيم الإحصائية والتربوية.

يبدأ المؤلف هذا الفصل بذكر الإجراءات التي تسبق إعداد الاختبار، وهي: تحديد أهداف الاختبار تحديدًا سلوكيًا دقيقًا، وحصر مفردات المنهج أو المحتوى الذي يشمله الاختبار، وتحديد زمن الاختبار، واختيار مادة الاختبار وكتابة الأسئلة التي يجب أن يراعى فيها:

الوضوح، وزمن الإجابة، والتدرج من السهل للصعب، وتغطية فقرات الاختبار للمحتوى قدر الإمكان، وتقليل لجوء الطلبة للتخمين.

ثم ينتقل الكاتب لذكر ضوابط الاختبار، الذي يمكن أن نثق في نتائجه، **وهي:**

❖ **أولًا: صدق الاختبار (Validity):** يعني الصدق مدى قدرة الاختبار على قياس ما وُضع لقياسه بالفعل. وللصدق عدة أنواع، وهي: الصدق الظاهري، والصدق المرتبط بالمحتوى، والصدق التجريبي، والصدق البنائي.

ويشـدد المؤلـف على أن الاختبـار قـد يكـون دقيقًا في مظهـره، لكنـه غـير ملائـم في المضمـون إن لـم يُصمـم بدقـة ووفـق أهـداف تعليميـة واضحـة. كمـا يؤكـد على مفهـوم نسـبية الصـدق، فقـد يكـون صادقًـا لقيـاس سـلوك طلبـة صـف مـا، وليـس صادقًـا في قيـاس سـلوك طلبـة مـن نفـس الصـف في بيئـة أخـرى.

❖ **ثانيًـا: ثبـات الاختبـار (Reliability)**: يقصـد بالثبـات مـدى الاتسـاق في نتـائج الاختبـار إذا أُعيـد تطبيقـه تحـت الظـروف نفسـها. ويمكـن قيـاس الثبـات بعـدة وسـائل منهـا: إعـادة الاختبـار، والتجزئـة النصفيـة، والثبـات الداخلـي، وإعطـاء الاختبـار مـرة واحـدة، وفصـل الكاتـب لـكل وسـيلة مـع ذكـر الأمثلـة.

ويتأثـر الثبـات بعـدة عوامـل، منهـا: غمـوض الأسـئلة أو التعليمـات، وعـدم التـدرج في الأسـئلة، وتشـابه ظـروف الاختبـار، والتخمـين. ويشـير المؤلـف إلى أهميـة التحكـم في هـذه العوامـل لضمـان نتـائج عادلـة ومعـبرة عـن الأداء الحقيقـي.

ويوضـح لنـا الدكتـور أبـو حيمـد الطرائـق المُتَّبَعـة لمعرفـة مـدى سـهولة سـؤال أو صعوبتـه، كمـا يوضـح طريقـة معرفـة مـدى تميـز الاختبـار لمسـتويات الطلبـة.

تحليل عام للفصل:

- ✓ يقدم إطارا منهجيًّا متكاملًا لبناء الاختبار من التخطيط إلى التحليل.
- ✓ يربط بين النظرية والممارسة.
- ✓ يعـرض المفاهيـم الإحصائيـة بلغـة ميسـرة، قابلـة للتطبيـق حـتى من غـير المتخصصين في الإحصاء.

الفصل السادس: وصف البيانات في اختبارات اللغة باستعمال العمليات الحسابية:

يركـز هـذا الفصـل على تحليـل نتـائج الاختبـارات اللغويـة باسـتخدام أدوات إحصائيـة تربويـة، وذلـك لفهـم مـدى فاعليـة الاختبـار، وتفسـير أداء المتعلمين، والتطويـر المسـتمر للأدوات التقويميـة.

وهو فصل موجه بالأساس إلى المعلمين، ومصممي الاختبارات، والباحثين، خاصة أولئك المهتمين بالجودة والدقة في القياس التربوي.

ويقدم المؤلف شرحًا مستفيضا لأبرز العمليات الحسابية في اختبارات اللغة، باستعمال برنامج الإكسل، موظفًا الصور التوضيحية والأمثلة.

- **أولًا: مقاييس النزعة المركزية (Measures of Central Tendency):** وتشمل: المتوسط الحسابي، والمنوال، والوسيط. ويشير المؤلف إلى أن استخدام هذه الثلاثة معا يعطي صورة أكثر اتزانًا عن أداء الطلبة.
- **ثانيًا: مقاييس التشتت (Measures of Dispersion):** وتكمن أهميتها بالكشف عن مدى بعد الدرجات عن المتوسط أو قربها. وتشمل: المدى، والانحراف المعياري.
- **ثالثًا: مقاييس العلاقة (Measures of Correlation):** وتوضح فهم العلاقة بين مجموعتين من البيانات، مثل: العلاقة بين درجة الطالب في الاستماع ودرجته في الكتابة. ومن أكثر مقاييس الارتباط شيوعًا هو مقياس بيرسون.

تحليل عام للفصل:

- ✓ يقدم المادة الإحصائية بأسلوب مبسط يناسب المعلمين غير المتخصصين بالرياضيات أو الإحصاء.
- ✓ يربط كل مقياس إحصائي بتطبيق فعلي في البيئة التعليمية اللغوية.
- ✓ يُظهر كيف يمكن استخدام هذه الأدوات لتحسين تصميم الاختبارات وتفسير نتائج الطلبة.

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً